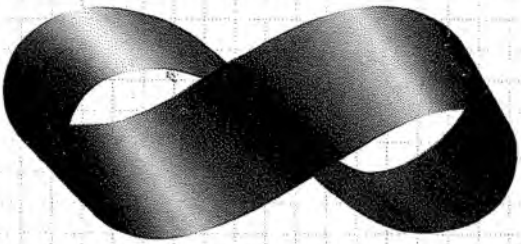
El saber didáctico

Alicia R. W. de **Camilloni**

Estela **Cols**

Laura **Basabe**

Silvina **Feeney**



EL SABER DIDÁCTICO

Alicia R. W. de Camilloni

Estela Cols
Laura Basabe
Silvina Feeney

Paidós
Buenos Aires • Barcelona • México

Feeney, Silvina El saber didáctico / Silvina Feeney ;
Laura Basabe ; Estela Cols ; compilado por Alicia
Camilloni - 1a ed. - Buenos Aires : Paidós, 2007.
232 p. ; 22x15 cm. (Cuestiones de educación)

ISBN 978-950-12-6154-7

1. Educación. 2. Didáctica. I. Basabe, Laura II. Cols, Estela III.
Camillioni, Alicia, comp. IV. Título
CDD 370.7

Cubierta de Gustavo Macri

1ª edición, 2007

© 2007 de todas las ediciones
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
E-mail: direccion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Primera Clase, California 1231,
Ciudad de Buenos Aires, en abril de 2007.

Tirada: 2.000 ejemplares

ISBN 978-950-12-6154-7

ÍNDICE

Las autoras 11
Introducción, por *Alicia R. W. de Camilloni* 13

1. Justificación de la didáctica,
   por *Alicia R. W. de Camilloni* 19
   ¿Por qué y para qué la didáctica? 19

2. Didáctica general y didácticas específicas,
   por *Alicia R. W. de Camilloni* 23
   Las perspectivas en la didáctica: la didáctica no es un árbol 26
   Referencias bibliográficas 38

3. Los profesores y el saber didáctico,
   por *Alicia R. W. de Camilloni* 41
   La utilidad de las teorías para la enseñanza 42
   Las creencias de los docentes 43
   La didáctica ordinaria o del sentido común 45
   La didáctica pseudoerudita 49
   La didáctica erudita 50
   La didáctica como disciplina teórica 51
   Referencias bibliográficas 59

4. El sujeto del discurso didáctico, por *Alicia R. W. de Camilloni* 61
Introducción 61
El sujeto, los sujetos 63
¿Sobre quién habla la didáctica? ¿A quién se dirigen los didactas? 63
El discuro didáctico 66
El profesor, los profesores 68
Referencias bibliográficas 70

5. Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo, por *Estela Cols* 71
Diversidad de tradiciones acerca de la enseñanza: el interés de mirar hacia atrás 71
En los albores del pensamiento didáctico: la cuestión del método y la impronta normativa 73
La búsqueda de bases científicas y la explicación del aprendizaje 81
El niño a escena: métodos activos y autoestructuración 88
El contenido y los propósitos de la escuela: un asunto de difícil solución 95
Interacción social y dinámicas grupales en el seno de la clase escolar 104
Tendencias recientes en el pensamiento didáctico 108
Reflexiones finales 115
Referencias bibliográficas 117

6. La enseñanza, por *Laura Basabe y Estela Cols* 125
1. Introducción 125
2. Recorridos conceptuales 126
3. La enseñanza: de una actividad natural espontánea a un práctica social regulada 131
4. La enseñanza en la escuela 136
5. La enseñanza y el docente 141
Reflexiones finales 155
Referencias bibliográficas 158

7. La emergencia de los estudios sobre currículo en la Argentina, por *Silvina Feeney* 163
1. Introducción 163
2. La emergencia de los estudios sobre el currículo en el campo de la educación en el mundo 165
El eje anglosajón 167
El eje hispanoamericano: España y México 171
El aporte chileno para América latina 174
El caso brasileño 175
3. El contexto histórico de aparición y desarrollo del pensamiento sobre el currículo en la Argentina 176
4. Notas del discurso sobre el currículo en la Argentina: su emergencia en la década del noventa 184
Sobre el tipo de producción escrita 184
Sobre la posibilidad de constitución de un campo de estudios del currículo en el país 187
5. Anexo 192
1. Índice del libro de María Irma Sarubbi, *Currículum. Objetivos, contenidos, unidades* 192
2. Índice del libro de Oscar Combetta, *Planeamiento curricular* 193
Referencias bibliográficas 195

8. Acerca de los usos de la teoría didáctica, por *Laura Basabe* 201
1. Didáctica y teorías didácticas 201
2. La teoría didáctica y sus usos: modalidades técnicas, modalidades prácticas 207
3. La teoría didáctica y su responsabilidad: controlar, iluminar, guiar la práctica 215
4. Y entonces, ¿la didáctica? 220
5. Reflexiones finales 227
Referencias bibliográficas 229

LAS AUTORAS

ALICIA R. W. DE CAMILLONI

Es Profesora de Filosofía y Pedagogía. Profesora Consulta Titular de Didáctica I y Directora de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de posgrado en numerosos programas de distintas universidades en el país y el extranjero. Realiza actividades profesionales en el campo de la evaluación institucional, de currículos y programas educativos. Ha sido Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires desde 1986 hasta 2002. Ha asesorado a organismos educativos de nivel nacional e internacional. Es autora de numerosos trabajos sobre educación superior y didáctica, especialmente en temas de currículo y evaluación de la calidad de los aprendizajes.

ESTELA B. COLS

Es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora para la Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior N° 4 Estanislao Zevallos). Es especialista en temas de didáctica y Profesora Adjunta de Didáctica de la Universidad Nacional de La Plata y docente de Didáctica I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA) desde 1989.

Ha escrito diversos trabajos sobre temas de didáctica y ha dictado cursos de posgrado sobre currículo, estrategias de enseñanza, investigación didáctica y evaluación de los aprendizajes en distintas universidades del país. Desarrolló tareas de asesoramiento pedagógico, diseño curricular y evaluación en instituciones educativas y organismos oficiales.

SILVINA FEENEY

Es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es Master en Tecnología Educativa (Universidad de Salamanca-España) y Master en Didáctica (UBA). Su actividad académica y profesional está orientada hacia la didáctica. Es Investigadora-docente de las asignaturas Evaluación Educativa I y II de la Universidad Nacional de General Sarmiento y docente de Didáctica I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Ha escrito diversos trabajos en el área, particularmente sobre temas de currículo y evaluación de los aprendizajes. También ha dictado cursos de posgrado sobre estos temas.

Es miembro del Committee IAACS, International Association for the Advancement of Curriculum Studies Presidente Dr. William Pinar, desde el año 2001.

LAURA BASABE

Es Profesora en Educación Preescolar (INSP Sara Ch. de Eccleston) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Cursa estudios de Maestría en Didáctica (UBA). Es especialista en temas de didáctica. Desde 1996 desarrolla actividades de docencia en la cátedra de Didáctica I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y es investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Ha dictado cursos de didáctica en carreras de posgrado, especialmente en temas de evaluación, y es autora de diversas publicaciones en el área. Ha trabajado como docente en el nivel inicial, dirigido instituciones educativas, y desarrollado asesoramiento y consultoría pedagógica en distintos niveles educativos.

INTRODUCCIÓN

Alicia R. W. de Camilloni

En este libro, en el que presentamos producciones de cuatro didactas que compartimos tareas de estudio, investigación y docencia desde hace ya varios años,[1] no nos hemos limitado, simplemente, a reunir algunos trabajos sobre temas varios relacionados con nuestra disciplina. Nos hemos propuesto, por el contrario, realizar una reflexión sistemática sobre algunos de los problemas teóricos que hoy resultan centrales para la didáctica, a la que definimos como teoría de la enseñanza y a la que concebimos, al menos, a partir de una definición programática, como una ciencia social. Los muchos avatares que experimentó en el curso de su desarrollo, ligados a la variedad de situaciones sociohistóricas que enmarcaron la construcción de la teoría didáctica a lo largo de los varios siglos de su existencia formal como disciplina, así como la heterogeneidad de problemas prácticos que debió tratar de solucionar, han contribuido en cierto modo a desdibujar su campo. Al mismo tiempo, sometida a prueba su solidez, pudo demostrar su fortaleza no sólo

1. Las autoras somos investigadoras del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, actualmente en el Proyecto F162 del Programa UBACyT de dicha Universidad. Algunos temas fueron estudiados previamente en el marco de los proyectos F015 y TL60, también del Programa UBACyT.

porque, a pesar de todo, tuvo capacidad de perduración a lo largo del tiempo sino también porque desplegó su interés a través de la elaboración de renovadas propuestas destinadas a mejorar la enseñanza.

Distintos ejes han servido de núcleo principal para la estructuración de esta obra. Todos ellos, sin embargo, responden a nuestro propósito principal de concentrarnos aquí en el tratamiento de cuestiones vinculadas con el conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza.

En el primer capítulo, «Justificación de la didáctica», efectúo una presentación de las razones por las que, a mi juicio, se fundamenta la existencia de la didáctica. Este capítulo es intencionalmente breve y procura sintetizar en un estilo clásico, distintos argumentos destinados a mostrar que sólo una disciplina construida de acuerdo con ciertas pautas podrá satisfacer los requisitos que estos argumentos plantean. Este capítulo sirve, pues, de presentación de nuestra concepción general de la didáctica.

En el segundo capítulo, «Didáctica general y didácticas específicas» me propongo exponer el complicado problema de las relaciones entre las didácticas. Es ésta, sin duda, una cuestión controvertida e interminablemente controvertible. Las difíciles relaciones entre una y otras constituyen un tema de competencia científica y profesional de campos teóricos y prácticos y hasta de conflicto abierto entre expertos en las distintas materias. Por razones de índole pedagógica, la vinculación armónica entre la didáctica general y las didácticas específicas e, igualmente, entre estas últimas es, sin embargo, indispensable debido a que el proyecto educativo no puede fragmentarse en una multiplicidad de segmentos curriculares sin unidad. Por este motivo es que la naturaleza de su articulación exige la adopción de lógicas con principios comunes y actitudes de acercamiento que faciliten la construcción de una red de principios y conceptos sostenidos, a su vez, por una estructura teórica compartida que permita los desplazamientos de unos campos didácticos hacia otros y respete, al mismo tiempo, las diversidades que corresponden a las diferencias epistemológicas de los saberes con los que trabajan unas y otras.

Con el fin de sentar, entonces, principios para una teoría general de la didáctica, en el tercer capítulo, «Los profesores y el saber didáctico», propongo analizar la relación de los profesores con el conocimiento didáctico. En la realidad este saber se manifiesta a través de diferentes modalidades de conocimiento y se relaciona con las creencias previas de los profesores. Distingo, entonces, lo que denomino didáctica «erudita» de una didáctica que podemos llamar «ordinaria» o «del sentido común». Una submodalidad en la que esta última se presenta con frecuencia es la que designo como didáctica «pseudoerudita» a la que, por las razones que señalo, considero especial-

mente dañina y obstaculizadora de la construcción de un conocimiento didáctico serio y riguroso. Cierran este capítulo algunas reflexiones epistemológicas acerca del carácter que, a mi juicio, debe alcanzar la teoría didáctica y consideraciones sobre la disciplina que está y estará siempre en camino de construirse y reconstruirse en razón de la naturaleza, en algunos aspectos inevitablemente incierta, de la enseñanza, su objeto de estudio.

En «El sujeto del discurso didáctico», cuarto capítulo del libro, me refiero, específicamente, al carácter del discurso didáctico a partir de una definición del sujeto al que va dirigido. No se trata, como en el capítulo anterior, lo relativo a cuál es la modalidad de la relación que el lector establece con el texto didáctico, sino, por el contrario, el tema central es cuál es el sujeto al que el didacta se dirige. Se diferencian, así, un sujeto abstracto, un sujeto empírico y un sujeto concreto. La caracterización de cada uno de ellos, y la elección del sujeto concreto como destinatario del texto didáctico, se propone contribuir tanto a la construcción de un discurso didáctico adecuado por su consistencia con un proyecto para la educación con la efectiva relevancia social que proponemos para una buena enseñanza, cuanto a la formación de profesores capaces de comprender este discurso y, recreándolo, llevarlo a la práctica de manera creativa y efectiva.

En el quinto capítulo, «Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo», Estela Cols muestra que la didáctica reúne hoy una importante cantidad de corrientes y líneas de investigación que atienden a una multiplicidad de cuestiones ligadas a las prácticas de enseñanza. Pluralidad y diversidad son rasgos que marcan a la reflexión didáctica contemporánea y que posibilitan, al mismo tiempo, una mirada acorde con la complejidad de su objeto de estudio. Este capítulo invita a buscar en la historia los orígenes de distintas tradiciones de pensamiento, entendidas como diferentes modos de plantear y dar respuesta a la variedad de problemáticas involucradas en la enseñanza. A través de esta mirada retrospectiva, la autora se propone identificar algunos hitos que marcaron la emergencia de determinados temas de interés didáctico así como la constitución de diferentes tendencias relativas al modo de definir y estudiar estas cuestiones. El método, el aprendizaje y la actividad del alumno, el contenido curricular y los propósitos de la escuela, las interacciones en el salón de clases son algunos de los ejes alrededor de los cuales gravitó la producción teórica a través del tiempo. En torno a ellos se organiza también este relato, hasta llegar a los umbrales del pasado más cercano y el presente. Finalmente, se ofrece una síntesis de las tendencias recientes en el discurso didáctico y se delinean los interrogantes abiertos y desafíos pendientes.

En el sexto capítulo «La enseñanza», Estela Cols y Laura Basabe se ocupan del objeto de conocimiento de la didáctica, la enseñanza, desde una perspectiva amplia y comprensiva que recoge los aportes de múltiples enfoques teóricos. Como punto de partida, presentan un concepto genérico de enseñanza y desde allí distinguen las principales dimensiones y problemas involucrados en esta actividad. En primer lugar, el desarrollo ofrece al lector una mirada de la enseñanza como práctica social institucionalizada. Las actividades de enseñanza se inscriben en políticas y proyectos educativos y se desarrollan en una vasta y compleja red de organizaciones con funciones, formas de gobierno, comunicación y control particulares. La enseñanza define así un campo de prácticas sociales que articula actores, estructuras, recursos y normas. A su vez, la enseñanza es analizada en tanto acción personal del docente que está orientada por propósitos particulares, dirigida a grupos específicos de estudiantes y tiene lugar en escenarios complejos y cargados de incertidumbre. Desde este punto de vista, la enseñanza enfrenta las vicisitudes de todo vínculo humano y el desafío de construir una relación pedagógica con el alumno. Requiere del docente, también, el dominio de saberes profesionales específicos y el despliegue de una gama de actividades y recursos que promuevan procesos de aprendizaje orientados al desarrollo personal y social de los estudiantes. La enseñanza, entonces, no se inicia en el aula sino que se define primeramente en el contexto social y político, en la institución escolar y, por último, en el salón de clases. A su vez, lo social, lo político, lo institucional y lo instrumental son dimensiones constitutivas de la enseñanza en cada uno de estos ámbitos. Por ello, las autoras defienden la importancia de adoptar una óptica que preste atención a todas estas facetas en forma simultánea y que integre las contribuciones de estudios y reflexiones de carácter filosófico, político, social, institucional, psicosocial y didáctico.

En el séptimo capítulo, «La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina», Silvina Feeney se propone documentar la existencia del campo de estudios del currículo[2] en otros países, presentar el contexto histórico de aparición y desarrollo del pensamiento sobre el currículo en la Argentina y acercar algunas reflexiones sobre el estado de la producción que, acerca del currículo, tenemos hoy en nuestro país. Introduce el problema colocando al currículo como un campo de estudios y de prácticas de importancia central en las ciencias de la educación. En lo que respecta al trata-

2. Las autoras optamos, en el presente libro, por usar el término «currículo» en castellano, y respetar asimismo el término latino «curriculum», que aparece en textos y obras de referencia escritas tanto en castellano como en otros idiomas.

miento de las cuestiones curriculares en el ámbito internacional, la autora da cuenta de que se encuentra una significativa proliferación de trabajos, caracterizados por la diversidad de temas que lo integran y la gravitación de la producción, en especial, en algunos centros geográficos principales. Presenta el contexto histórico de aparición y desarrollo del pensamiento sobre el currículo en la Argentina y caracteriza el tipo de producción local que, a partir de la recuperación democrática en el año 1983 se elabora en el país. La autora, finalmente, recupera la pregunta sobre la posibilidad de conformar un campo de estudios sobre el currículo en la Argentina.

Por último, y para cerrar esta exposición sobre cuestiones relacionadas con la construcción de nuestra disciplina, en el octavo capítulo, «Acerca de los usos de la teoría didáctica», Laura Basabe analiza los desafíos y responsabilidades que enfrenta la didáctica como cuerpo de conocimiento orientado a guiar la acción educativa. En tanto disciplina que se ocupa de una práctica, tiene una relación inmediata con los fenómenos con los que trabaja, pero la efectividad de sus productos es siempre mediata y mediada, pues los principios didácticos deben ser reconstruidos en cada caso particular por actores singulares. A la vez, a lo largo del tiempo, la didáctica fue diversificándose y, en la actualidad, la normatividad didáctica no constituye un marco de actuación unitario, coherente e integrado, sino que se compone de una variedad de encuadres normativos provenientes de diversos enfoques teóricos. Entonces, la tarea de los docentes no es simplemente interpretar, traducir y acomodar una propuesta a contextos específicos, sino hacer elecciones, descartar opciones, decidir combinaciones.

El trabajo analiza el modo en que las perspectivas técnicas y prácticas acerca de la enseñanza y el currículo han intentado resolver o aprovechar esta circunstancia, según se entendiera como un problema o una oportunidad, y, finalmente, explora las consecuencias para la didáctica de asumir una perspectiva práctica. Si el horizonte normativo se termina de delinear a partir del juicio práctico de los practicantes, la didáctica debe orientarse a ofrecer una plataforma productiva para la deliberación y la toma de decisiones. Y para ello, debe incorporar como dimensión central de su producción la consideración de los contextos y los modos en que ese conocimiento es recuperado para su uso. La pregunta que el trabajo intenta responder es de qué modo puede la didáctica –y los didactas– orientar la producción y la intervención de modo que constituyan una plataforma, conceptual e instrumental, para las decisiones y actuaciones de los profesores en el contexto escolar.

Los ocho capítulos que componen este libro, desde distintas aproximaciones a cuestiones centrales de la didáctica, convergen en la construcción

de una perspectiva común: coinciden básicamente en lo que se refiere a la necesaria elección de un horizonte, el que cada tiempo histórico plantea a la didáctica, necesariamente móvil en tanto los sujetos de los que habla la didáctica y a los que la didáctica se dirige son personas, sujetos sociales responsables de la realización de acciones sociales intencionales, históricamente demarcadas y determinadas.

La didáctica es una disciplina que habla de la enseñanza y, por ello, que se ocupa del estudio y el diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza.

Como lo afirma Antoine Prost, «entre la improvisación total y la aplicación de recetas, hay lugar para un proceso reflexivo e iluminado por un conjunto de conocimientos pertinentes y rigurosos».[3]

Dedicamos, pues, esta obra, a nuestros colegas, los didactas, a los profesores en ejercicio y en formación, a sus formadores y supervisores y a todos los interesados en que la educación, especialmente la educación escolar, cumpla sus misiones principales y logre que los aprendizajes de todos nuestros alumnos sean significativos en sus varias dimensiones, sociales y culturales, personales y laborales, y conduzca a la formación de personas autónomas, sabias, buenas y felices.

3. Antoine Prost (1990): *Éloge des pedagogues*, París, Éditions du Seuil, pág. 29.

1

JUSTIFICACIÓN DE LA DIDÁCTICA

Alicia R. W. de Camilloni

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ LA DIDÁCTICA?

Presentamos a continuación nuestros argumentos en favor de la didáctica. Con ellos nos proponemos demostrar que es una disciplina necesaria siempre que se construya de acuerdo con ciertas condiciones que le dan legitimidad.

a) La educación ha asumido variadas formas según los fines que la animan de acuerdo con las concepciones de sociedad, de cultura y de hombre que le sirven de sustento. Es así como, cuando estudiamos diferentes sistemas educativos organizados en el transcurso de la historia, encontramos que muchos se sustentan sobre diferentes formas de persuasión y que algunos adoptan, incluso, modalidades de adoctrinamiento. Observamos que, con frecuencia, el logro de los fines ha primado por sobre la consideración de la ética de los medios pedagógicos y que, cuando esto ocurre, es porque una ideología de la eficacia ha tendido a privilegiar los resultados a costa de la consideración de la correspondencia entre la modalidad de la formación que se brinda y la libertad del sujeto. Si, por nuestra parte, creyéramos que todas las formas de influencia sobre las personas, independientemente de las posibilidades que ellas otorguen al despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad, pueden ser consideradas modalidades legítimas de educación, entonces podríamos afirmar que la didáctica no es necesaria.

b) Como sabemos, se puede enseñar de diferentes maneras y, de hecho, esto ocurre. A partir de la lectura de obras pedagógicas, de relatos o de observaciones directas, estamos en condiciones de afirmar que se enseña y se enseñó empleando diversos métodos en el transcurso de la historia, en distintos pueblos y en cada época. Y que aún hoy se enseña recurriendo a una gran cantidad de estrategias de enseñanza diferentes. Si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación, entonces la didáctica no sería necesaria.

c) Los contenidos de la enseñanza provienen, en general, de campos disciplinarios organizados que están demarcados de acuerdo con los objetos de conocimiento de que se ocupan, las metodologías de investigación y validación de los conocimientos que emplean, los temas que tratan y los conceptos que construyen, así como, también, las estructuras de conocimientos que desarrollan. Si creyéramos que la enseñanza debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron en cada campo disciplinario, entonces la didáctica no sería necesaria.

d) Las decisiones acerca de para qué hay que aprender y, en consecuencia, qué es lo que las personas deben aprender en cada uno de los ciclos de su vida, desde la niñez hasta la edad adulta, han variado según los marcos sociales, culturales, económicos , políticos y, también, filosóficos, de cada pueblo, cultura, época, clase social y género. Las tradiciones parecen haber logrado consagrar en la actualidad, sin embargo, la necesidad de que ciertos contenidos sean aprendidos en instituciones escolares en edades determinadas, por lo que se podría pensar que los componentes fundamentales de los programas de formación en uso pueden sostenerse a lo largo del tiempo habiendo ya sufrido los inevitables procesos de decantación a los que la historia de la educación los ha sometido. Si pensáramos que las cuestiones curriculares básicas ya han sido resueltas y que no es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que las sustentan, entonces la didáctica no sería necesaria.

e) La historia y la sociología de la educación nos muestran que, a pesar de que la educación escolar se ha democratizado en todos los niveles que constituyen los sistemas educativos, difundiéndose a sectores sociales que antes estaban excluidos de la educación formal, los aprendizajes, en realidad, no son iguales para todos. Sólo algunos alumnos logran desarrollar habilidades cognitivas de orden superior y altos niveles de conocimiento. Otros fracasan o quedan rezagados, sin poder completar los estudios o sin acceder a los niveles

superiores del sistema. Si creyéramos que esta situación es deseable o que no puede o debe ser transformada para lograr la inclusión de todos en altos niveles de desempeño y de información, entonces la didáctica no sería necesaria.

f) Algunos autores sostienen que el límite de los aprendizajes que una persona puede realizar está definido por las aptitudes con las que ha sido dotada, que ellas están determinadas ya en el momento de su nacimiento, y que esto es así porque las aptitudes marcan el término máximo de su posible realización efectiva. La enseñanza, de acuerdo con estos autores, está sujeta y coartada, en consecuencia, porque depende de factores que le son externos y que no puede modificar, al menos en un sentido positivo que le permita trascender el límite natural de los atributos personales de los alumnos. Si creyéramos que el destino del alumno está fatalmente determinado y que la acción del profesor se limita a identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuáles no podrán superar su incapacidad natural, la didáctica no sería necesaria.

g) La evaluación de los aprendizajes de los alumnos está sometida a reglamentaciones de nivel nacional, regional o jurisdiccional e institucional que establecen con claridad formas, períodos, tipos de instrumentos, escalas de calificación y regímenes de promoción. En algunos casos, las autoridades centrales de los sistemas o subsistemas determinan los criterios de evaluación y establecen estándares para orientar la enseñanza y las decisiones de la evaluación que realizan los docentes. Si creyéramos que con la supervisión de la aplicación de las reglamentaciones vigentes se logra resolver los problemas que plantea la evaluación que puede hacer el profesor de lo que el alumno ha aprendido, entonces podríamos afirmar que la didáctica no es necesaria.

h) Si pensáramos que enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo; si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido.

La didáctica renace hoy cada día sobre la base de la crítica a los ocho supuestos que hemos enumerado. Porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de

saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica.

Asumiendo esta perspectiva, la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa. La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional.

Cuando nos preguntamos, por ejemplo, ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase y cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?, las respuestas son, en una importante medida, responsabilidad de la didáctica.

2

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Alicia R. W. de Camilloni

En tanto que la didáctica general se ocupa de dar respuestas a las cuestiones presentadas en el capítulo 1, sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimiento, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos, las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza.

Enumeraremos algunos de estos criterios en una presentación que no se propone ser exhaustiva porque, como veremos, hay una significativa multiplicidad de categorías y niveles o grados de análisis en su definición. Esta diversidad responde no sólo a la heterogeneidad de las clasificaciones en uso sino, particularmente, al gran dinamismo de la sociedad y del conocimiento, lo cual genera en estas consideraciones cambios frecuentes debidos al surgimiento progresivo de nuevas modalidades de educación, nuevos sujetos, nuevos propósitos y nuevas formas de conceptuar estas transformaciones. Entre los criterios más usuales encontramos los siguientes:

1. *Didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo*: didáctica de la educación inicial, primaria, secundaria, superior y universitaria. A estas grandes divisiones se les agregan frecuente-

mente subdivisiones que especializan la didáctica según los ciclos de cada uno de los niveles y aun divisiones más pequeñas como, por ejemplo, didáctica del primer grado de la escolaridad primaria o del primer año de la escuela secundaria o de la universidad.

2. *Didácticas específicas según las edades de los alumnos*: didáctica de niños, de adolescentes, de jóvenes adultos, de adultos y de adultos mayores. También aquí encontramos especialidades donde las divisiones son también más finas y diferencian ciclos evolutivos con mayor precisión, como didáctica de la primera infancia, por ejemplo.
3. *Didácticas específicas de las disciplinas*: didáctica de la Matemática, de la Lengua, de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales, de la Educación Física, del Arte, etcétera. Estas divisiones, a su vez, dan lugar a subdivisiones que alcanzan niveles crecientes de especificidad, tales como didáctica de la enseñanza de la lectoescritura, didáctica de la educación en valores, didáctica de la educación técnica, didáctica de la música, didáctica de la natación o didáctica del inglés como segunda lengua. A estas delimitaciones se les van agregando otras más específicas aún, como, por ejemplo, didáctica del inglés como segunda lengua con propósitos específicos que pueden ser algunos de los siguientes: viaje, negocios, lectura literaria, conversación social, etcétera.
4. *Didácticas específicas según el tipo de institución*: didáctica específica de la Educación Formal o de la Educación No Formal, con subdivisiones según se trate, por ejemplo, en el primer caso, de escuelas rurales o urbanas y, en el último caso, de instituciones de capacitación para el trabajo o de instituciones recreativas, entre otras.
5. *Didácticas específicas según las características de los sujetos*: inmigrantes, personas que vivieron situaciones traumáticas, minorías culturales o personas con necesidades especiales, las que a su vez se diferencian según el tipo y grado de necesidad como, por ejemplo, sordos, hipoacúsicos, superdotados, etcétera.

Como se ve, sería imposible detallar todas las didácticas específicas que se han ido configurando durante el transcurso de los muchos siglos en los que se ha producido una reflexión sistemática acerca de la enseñanza. Ya en una de las primeras obras de gran alcance en la materia, la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio (1657), encontramos varios capítulos que se recortan presentando un trabajo específico en varias áreas de las didácticas de las disciplinas: didáctica de las ciencias, didáctica de las artes, didáctica de las

costumbres, didáctica de las lenguas y didáctica de la piedad. Comenio mismo desplegó una tarea de especial dedicación respecto de la enseñanza de las lenguas, lo que dio lugar a la publicación de una de sus más famosas obras, *Janua Linguarum Reserata,* en 1658. Desde entonces, algunos pedagogos, en sus obras de pedagogía o didáctica general, señalaron expresamente la importancia que se debía dar a los contenidos de la enseñanza.

Pero el mayor desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas fue obra, particularmente, de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento, y no provino de la didáctica general.

Por esta razón, la didáctica general y las didácticas específicas, en especial tratándose de didácticas de las disciplinas, no siempre están alineadas, aunque tampoco es muy frecuente que se contradigan abiertamente. Sus relaciones son, en verdad, complicadas. No sería ajustado a la verdad esquematizarlas al modo de un árbol en el que la didáctica general constituyera el tronco del que, como ramas, derivaran las didácticas de las disciplinas. Sus vinculaciones son mucho más intrincadas.

Si seguimos las orientaciones que ha tenido la construcción del conocimiento de la didáctica general y los procesos de desarrollo del conocimiento en las didácticas de las disciplinas, observamos que esos procesos son asincrónicos. Presentan, según las épocas, distintos grados de madurez, responden a diferentes enfoques teóricos, tienen diversas tradiciones de investigación, referentes y problemas. Por esta razón, si la didáctica general no es, ciertamente, la síntesis de las conclusiones a las que llegan las didácticas de las disciplinas, éstas no son, tampoco, una adaptación a su terreno propio de los principios de la didáctica general.

El didacta alemán Wolfgang Klafki ofrece una síntesis interesante de las que, a su juicio, son las relaciones entre didáctica general y didácticas especiales. Al respecto, formula cinco tesis (citado en Kansanen y Meri, 1999):

> Primera Tesis: La relación entre Didáctica general y Didácticas de las disciplinas no es jerárquica por naturaleza. Su relación es, más bien, recíproca. Esto significa que no es posible deducir las Didácticas de las disciplinas a partir de la Didáctica general. Aunque tratan de los mismos problemas, naturalmente una materia específica aporta sus características típicas a la discusión, pero su diferencia reside predominantemente en la posibilidad de generalizar sus conclusiones. Reducir la Didáctica General a las Didácticas de las disciplinas no es posible y la Didáctica General no tiene consecuencias inmediatas para la Didácticas de las disciplinas.
>
> Segunda tesis: La relación entre Didáctica General y Didáctica de las disciplinas está basada en la igualdad y la cooperación constructiva. Sus maneras de pensar, sin embargo, pueden ser divergentes.

Tercera tesis: La Didáctica General y las Didácticas de las disciplinas son necesarias unas a las otras.

Cuarta tesis: El rol que desempeña la Didáctica de las disciplinas en su relación entre la disciplina y la educación es no sólo mediacional entre una y otra, sino que debe ser vista como más independiente por sus propias contribuciones al área común de la educación y de la disciplina.

Quinta tesis: Si bien la Didáctica General tiene como fin desarrollar un modelo tan comprehensivo como sea posible, esto no significa que estos modelos puedan incluir el proceso instruccional completo, en su totalidad. Los modelos de las Didácticas de las disciplinas pueden estar elaborados con más detalle en razón de su especificidad propia.

LAS PERSPECTIVAS EN LA DIDÁCTICA: LA DIDÁCTICA NO ES UN ÁRBOL

Como observamos, los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates, situaciones que son características de los enfrentamientos entre comunidades académicas. No ocurre lo mismo con las didácticas de los niveles o de las edades de los sujetos, que se aproximan más en sus producciones teóricas a la didáctica general dado que, por su carácter más comprehensivo (un ciclo de la vida, un nivel del sistema), trabajan con principios didácticos de mayor alcance.

Pero aunque, en particular, las didácticas de las disciplinas hayan seguido con frecuencia caminos propios, algo hay de cierto en la afirmación de que la didáctica es una síntesis y que en las didácticas específicas hay adaptaciones de los principios generales a contextos delimitados de acuerdo con alguno de los criterios que arriba mencionamos. No ocurre esto en todos los casos ni siempre. En algunas ocasiones, incluso, se encuentran contradicciones entre ellas, contrariamente a lo que el sentido común nos podría llevar a imaginar. Pero en ambas orientaciones de la didáctica, general y específicas, se han elaborado teorías importantes sobre la base del estudio, la investigación, la práctica y la reflexión crítica.

Debemos señalar que, debido a que las didácticas específicas se trabajan desde la situación especial de la enseñanza de una clase de contenidos, o en un nivel educativo, o en una franja etaria de alumnos, esto es, en un tipo de situación didáctica determinada, están más cerca de la práctica que la didáctica general. Pero esta última está más próxima al estudio de las teorías del aprendizaje, de las teorías del pensamiento y los procesos de cognición,

de las teorías sobre los atributos personales y de las teorías filosóficas de la educación, esto es, las teorías de mayor nivel de generalidad.

Porque ése es su campo disciplinar por cuanto constituye una teoría de la acción pedagógica sin más especificación, los principios de la didáctica general son propuestos con un alcance muy amplio y con la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza. Su enfoque es, por tanto, el de los aspectos comunes de las situaciones, más allá de las diferencias que también las caracterizan. Por ello, en cada una de esas situaciones, además de los principios de la didáctica general, se ponen en juego los entrecruzamientos de los saberes que surgen de todas las didácticas específicas que definen esa situación particular: nivel educativo, edad de los sujetos, clases de sujetos, tipo de institución y contenidos disciplinarios.

De esta manera, los saberes y propuestas de la didáctica general y las didácticas específicas construyen un entramado complicado en cada situación. Se enseña, por ejemplo, «historia universal a niños de escuela primaria rural del primer ciclo», o se enseña «física a alumnos adolescentes de escuela secundaria técnica que se orientan a la electrónica» o se enseña «anatomía a un grupo numeroso de estudiantes universitarios de kinesiología» o se enseña «francés a adultos en un instituto de educación no formal». Las didácticas general y específicas deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos. Los buenos motivos atienden a preservar la unidad del proyecto pedagógico y del sujeto que aprende diferentes disciplinas en un mismo grado o año de un nivel de la educación y que se forma en un mismo marco curricular e institucional. Los obstáculos surgen de la heterogeneidad teórica de las didácticas, que son construidas por diferentes grupos académicos, con distinta formación y, en consecuencia, desde diversas perspectivas. En este sentido, la construcción de la integración de los saberes didácticos constituye un verdadero programa teórico y de acción, que implica muchos y serios desafíos.

Veamos, entonces, a través de algunos ejemplos, cuál es la secuencia de estas relaciones. Algunos problemas son planteados desde las teorías generales del aprendizaje y de la enseñanza, como, por caso, la necesidad de explicar cómo se producen y promueven los procesos de evocación y empleo de conocimientos aprendidos en ciertas situaciones de aprendizaje cuando se presenta la necesidad de resolver nuevas situaciones, el clásico problema de la «*transferencia de los aprendizajes*». Tema fundamental para las

decisiones de diseño curricular, esta cuestión fue planteada por pedagogos que podríamos denominar «generales» e investigada, también, por los especialistas en la enseñanza de algunas disciplinas. Recibió respuestas no coincidentes de unos y otros en el interior de los dos campos. Así ocurrió, por ejemplo, en el primer cuarto del siglo XX con Edward Thorndike en el campo de la psicología del aprendizaje de enfoque conductista con su teoría de la transferencia de los elementos o componentes idénticos o, entre otras, con la más reciente teoría de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989), que se conformó en el marco de un enfoque cognitivo a partir de experiencias realizadas en la enseñanza de diversas disciplinas científicas y a la que nos referiremos más adelante. Sin embargo, los estudios de metaanálisis que buscan la consistencia entre las conclusiones a las que arriban numerosos trabajos de investigaciones sobre temas semejantes, estudios queconstituyen uno de los aportes más fértiles que recibe actualmente la didáctica general, contribuyen a mostrar que hay una concurrencia significativa en las conclusiones a las que llegan los investigadores en los trabajos que emprenden en el marco de las diversas didácticas específicas de las disciplinas, de las edades y de los niveles del sistema educativo. De esta manera es posible legitimar teorías de la didáctica general mediante la sistematización de investigaciones que se hacen en didácticas específicas. Lo mismo ocurre con cuestiones que se refieren al diseño curricular y la programación didáctica, a la evaluación formativa de los aprendizajes, a la evaluación de la calidad de la enseñanza realizada por los alumnos, a los resultados del empleo de algunas estrategias de enseñanza como la resolución de problemas, el método de casos y el método de proyectos, entre otros. Todos ellos con antecedentes de estudio en la didáctica general y con investigaciones localizadas en disciplinas, edades y niveles determinados de la educación. El trabajo con *los procesos de metacognición* de los alumnos es otro ejemplo en el que el planteo del problema, la dirección de lo general a lo específico y el retorno de lo específico a lo general configuran un esquema de trabajo, por lo común no programado inicialmente por sus protagonistas, pero siempre altamente fructífero.

Los desarrollos de la psicología cognitiva brindan un fundamento muy importante a la didáctica. En la medida en que nos permiten comprender mejor los procesos de aprendizaje, del pensamiento y la comprensión, las relaciones entre memoria y comprensión y la organización del conocimiento, nos ofrecen una información indispensable para la orientación y la guía de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. El aprendizaje ya no es una «caja negra». Tampoco lo es la mente.

Algunas teorías provenientes de este campo presentan gran interés para la didáctica general. Entre los trabajos ya clásicos sobre estos temas, la *teoría de la cognición situada* posee, seguramente, un alcance mayor por la variedad de consecuencias que tiene sobre la adopción de decisiones curriculares y de programación de la enseñanza y la evaluación. Así como Philip Johnson-Laird argumenta que la resolución de problemas es específica, no depende del razonamiento lógico y se supedita al contenido del texto al que se refiere, esta teoría acentúa, también, el papel de la situación específica en que se realiza el aprendizaje. Brown, Collins y Duguid (1989) sostienen, críticamente, que muchas prácticas de la enseñanza suponen de manera implícita que el conocimiento conceptual puede ser abstraído de las situaciones en las que fue aprendido y empleado. Por eso, afirman, existe una brecha en el aprendizaje de los alumnos entre conocer *qué* (conocimiento conceptual) y conocer *cómo* (conocimiento procedimental), o entre saber decir y poder emplear el conocimiento. Esa brecha bien puede ser el producto de las prácticas de enseñanza, porque los alumnos ven los contenidos fuera de las actividades y del contexto en que se habrán de utilizar. Los autores de este trabajo afirman que, por el contrario, la situación de aprendizaje coproduce el conocimiento y que los conceptos se desarrollan en el curso de la actividad. Los conceptos no son abstractos, no están autocontenidos. Son, en cierto modo, semejantes a herramientas cuyo significado no puede ser comprendido sino a través del uso, lo cual supone adoptar el sistema de creencias de la cultura en la que son empleadas. Cuando esto no ocurre, los conceptos se convierten en conocimientos inertes. El aprendizaje «robusto» (no inerte) se logra en la interrelación actividad-cultura-concepto. Ninguno de éstos puede ser comprendido sin los otros dos. Las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas. El aprendizaje es un proceso de enculturación. Pero la forma en que se enseñan los conceptos en la escuela, por lo general, es muy diferente de la forma en que los que practican esas culturas utilizan esos mismos conceptos. Los estudiantes pueden aprobar los exámenes pero no ser capaces de usar sus conocimientos en situaciones de práctica auténtica. Brown, Collins y Duguid proponen que el aprendizaje se organice sobre la base de la resolución colectiva de problemas y mediante el despliegue de múltiples roles cognitivos que promuevan la confrontación con estrategias no efectivas y con errores de concepción, y que conduzcan, de este modo, a la preparación para la realización efectiva de trabajo colaborativo. Los conceptos de práctica «auténtica», de situación «auténtica», de evaluación «auténtica», se asocian a las prácticas corrientes de la cultura.

«Auténtico» quiere decir en este contexto «real, coherente, significativo, intencional». Relacionada con la teoría de la antropóloga Jean Lave y el especialista en ciencias de la computación Etienne Wenger, la concepción de que lo que se aprende lleva la marca de la situación y el contexto en que fue aprendido, replantea un viejo problema de la didáctica (Lave, 1991, Lave y Wenger, 1991). ¿Qué y cómo enseñar para que los alumnos transfieran lo aprendido a otras situaciones y, en particular, a la vida real? Encontramos en la historia de la teoría del currículo y en las justificaciones de algunas teorías didácticas un conjunto de «teorías de la transferencia de los aprendizajes»: la teoría de la disciplina mental o formal (base del currículo clásico), la teoría de los elementos o componentes idénticos (base del currículo por competencias, por objetivos o vocacional), la teoría de la generalización (que procura solucionar el problema de la relación teoría-práctica), la teoría de la transferencia de modelos (con base en la teoría de la Gestalt) y la *teoría de la cognición situada.* Esta última es muy interesante porque señala la gran importancia que reviste que la situación de aprendizaje sea bien elegida, pues la actividad debe ser real y corresponder a una práctica social; de otro modo, el conocimiento será, como hemos visto, inerte. Una observación semejante hace Jean-Louis Martinand (1993), quien critica la enseñanza escolar por ser autorreferencial. Es fundamental, según este autor, definir las «prácticas de referencia» para determinar las trayectorias que debe asumir el proceso de formación de los estudiantes. A la teoría de la cognición situada se añade la teoría de la cognición distribuida, originada en trabajos de Ed Hutchins en la década de los años ochenta con desarrollos de Gavriel Salomon, quien sostiene que «la cognición no está en la cabeza; está distribuida sobre otras personas y herramientas» (Salomon, 2001). Esta teoría apunta a tratar de comprender la organización del conocimiento. La idea es que el proceso cognitivo está mediado por otras personas, el lenguaje, las herramientas, la organización social. Los procesos de formación, a través de su diseño y de su implementación, deben atender a la conformación de situaciones de aprendizaje en las que estas redes de conocimiento se configuren y crezcan.

Otras de las aportaciones que provienen del conocimiento desarrollado desde una visión general, son la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y la teoría de los estilos intelectuales de Robert Sternberg (1999). La mirada general que busca principios y rasgos comunes en los procesos de enseñar y en su relación con los procesos de aprender se revela, pues, muy fértil. Algo hay de cierto, en consecuencia, en la afirmación de que la didáctica es una síntesis y que en las didácticas específicas se

producen adaptaciones de los principios generales. Sin embargo, en ocasiones se producen notorias contradicciones teóricas, debido a los desarrollos asincrónicos de unas y otras. Las teorías que se suceden en el estudio de campos como los relacionados con los procesos psicológicos, el pensamiento, la acción, el aprendizaje y la enseñanza, en los que el desarrollo del conocimiento es muy dinámico, genera con facilidad la coexistencia de referentes teóricos diversos para la didáctica general y cada una de las didácticas específicas. Estas disciplinas comparten una característica muy significativa de las ciencias sociales, la existencia simultánea de una multiplicidad de teorías. Así es como las afinidades electivas se dirigen de la disciplina curricular hacia un tipo de abordaje teórico, de cada comunidad académica hacia una perspectiva visualizada con mayor compatibilidad o más adecuada a la naturaleza del conocimiento que se enseña o a la manera de visualizar las peculiaridades del sujeto que aprende.

En algunos casos, la investigación realizada en una didáctica específica, por ejemplo, en la enseñanza de una disciplina particular, permite identificar problemas que se revelan muy esclarecedores para la enseñanza de otras disciplinas. Es el caso de un enfoque didáctico en la enseñanza de la matemática, como el de Guy Brousseau, Michelle Artigue e Yves Chevallard, que desarrolló conceptos que han ejercido una influencia importante sobre otras didácticas específicas y sobre la didáctica general, o de hallazgos relacionados con el descubrimiento de errores conceptuales en los alumnos de un área disciplinar que sirvieron de guía para trabajos similares en otras disciplinas y cuyas conclusiones se incorporaron a la didáctica general. Un ejemplo del movimiento que va de lo descubierto en una rama específica de la didáctica a la didáctica general y también a otras didácticas específicas es, por ejemplo, el trabajo de Chi, Feltovich y Glaser (1981) en el área de la enseñanza de la Física, en la que hicieron una comparación de la actividad cognitiva de categorización de problemas realizada por novatos y expertos. Esta investigación sirvió de modelo para la realización de gran cantidad de trabajos en el campo de otras disciplinas y se aceptaron sus conclusiones sobre las modalidades diferenciales de los dos grupos (novatos y expertos), atribuyendo a estas diferencias el carácter de un rasgo general de las dificultades en el agrupamiento y modelización de problemas en el aprendizaje de otras ciencias y que hay que tener en cuenta, en consecuencia, a la hora de programar la enseñanza.

Muchos trabajos efectuados en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales sirvieron también, por ejemplo, para dar cuerpo a la concepción de que el alumno, cuando llega al aula, no es, como afirmaba John Locke,

una *tabula rasa*, un papel en blanco, sino que tiene ideas acerca de cómo es el mundo y cómo se explican los fenómenos que debe estudiar. ¿Cómo trabajar con esas ideas? ¿Se pueden modificar y reemplazar por nociones científicas o por otro tipo de nociones?

En su libro *Cómo aprenden ciencias los niños*, Astolfi, Peterfalvi y Vérin (1998) hacen una crítica a las clases en las que el profesor aparenta construir un diálogo. Sostienen que éste es sólo aparente en muchos casos porque en realidad obliga a los alumnos a hacer un esfuerzo por decodificar las expectativas de respuesta correcta del docente, sin ofrecer oportunidades para una efectiva confrontación de ideas. En reemplazo de un diálogo simulado, muy interesados en que los alumnos participen de un auténtico «debate científico» en la clase de ciencias, los autores le proponen al docente que procure que los niños razonen y argumenten, proporcionando orientación centrada en la situación, los conceptos, el método, el obstáculo, esto es, el modelo mental a sustituir, y la producción. Para lograrlo el profesor debe adaptar su comunicación a estos ejes principales y tener en cuenta desde un principio las representaciones de los niños cuando inician su aprendizaje. No es suficiente, afirman, limitarse a permitir que esas representaciones emerjan y se expresen, sino que es menester comprender los modos de pensar y los obstáculos que las estructuran y estabilizan. Es posible, ciertamente, hacer uso de ellas de modo positivo para construir nuevas representaciones. Pero, ¿cómo emplear las representaciones resistentes de los alumnos como un motor del aprendizaje científico? Con ese propósito recomiendan emplear algunos recursos para dar carácter científico a la actividad de aprendizaje: apelar a la observación y a la experimentación como instrumentos del razonamiento y a la anticipación de lo que va a ocurrir si..., favorecer los momentos de problematización de los fenómenos observados o sometidos a experimentación, procurar la capacitación en las actividades de modelización y estimular la producción de respuestas diversas.

En este caso, es posible partir de un ejemplo tomado de las observaciones y recomendaciones provenientes de una didáctica específica de las ciencias para alumnos de la escuela elemental o primaria, porque se trata de ideas que seguramente también tienen valor para la enseñanza de las ciencias en la educación superior, por ejemplo, ya que, a pesar de las diferencias en las edades, con las que trabaja el profesor de educación superior enfrenta problemas semejantes a los del profesor de enseñanza elemental cuando se trata de modificar o sustituir las concepciones de los estudiantes.

Los muchos trabajos de investigación que se proponen comprender los procesos de *cambio conceptual*, ubicados disciplinariamente en el campo

de la psicología del aprendizaje o de la didáctica según el énfasis está puesto en el aprendizaje, en la enseñanza o en la intersección de ambas disciplinas, se asientan sobre teorías de la formación de conceptos y concepciones y sobre teorías acerca de cómo se producen los cambios de unos y otras (Camilloni, 1997; Rodríguez Moneo, 1999; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006). Iniciados estos tipos de trabajo en la década del setenta, como lo afirman Reinders Duit y David Treagust, «la investigación sobre las concepciones de estudiantes y profesores y los roles de éstas en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia ha llegado a constituir uno de los dominios más importantes de la investigación en educación científica durante las últimas tres décadas» (Duit y Treagust, 2003). Aunque buena parte de estos trabajos se centran en los aspectos cognitivos de la construcción y del cambio de conceptos y concepciones, otros han señalado la importancia de la dimensión afectiva en estos procesos. Así es como la diferenciación entre modelos fríos y modelos calientes del cambio conceptual se revela iluminadora para comprender cómo tales cambios ocurren o no ocurren, y también es útil para diseñar actividades de aprendizaje. Si los *modelos fríos* se limitan a trabajar sobre la base de la información que se recibe del ambiente, la atención selectiva frente a las claves que surgen de las consignas, la codificación y los niveles en los que se procesa la información y el pensamiento dirigido a la resolución de problemas, *los modelos calientes*, sin desdeñar los factores cognitivos, apuntan a dar importancia a los factores motivacionales, a su relación con la activación del conocimiento previo, al significado que tiene en estos procesos el interés personal general y, en especial, al interés en la materia de estudio, así como a la percepción del valor de utilidad del conocimiento y a la creencia en la posibilidad de aprender y emplear el conocimiento que tiene el alumno (Pintrich, Marx y Boyle, 2003; Sinatra y Pintrich, 2003). Cabe, entonces, preguntarse si ideas relacionadas con el cambio conceptual investigadas en la enseñanza de las ciencias naturales, con frecuencia desarrolladas en el marco de una didáctica específica de un nivel de enseñanza, se pueden transferir a la didáctica de otro de los niveles del sistema educativo. Hasta ahora, la respuesta es positiva. La investigación ha mostrado que gran parte del conocimiento producido en una didáctica específica de nivel es transferible a los otros niveles. Pero, ¿se puede transferir ese conocimiento desde la enseñanza de las ciencias naturales a la enseñanza de las ciencias sociales? La respuesta también es afirmativa, como lo demuestran las conclusiones de un número importante de investigaciones en este último campo (Shnotz, Vosniadou y Carretero, 2006).

¿Y de la enseñanza de las ciencias a la enseñanza de las humanidades, las artes y otros dominios del conocimiento? También en este caso es válida la transferencia de la teoría del cambio conceptual. Nacida, entonces, como una teoría en un ámbito específico de la didáctica, con sus muchas ramificaciones en subteorías internas, hoy se ha convertido en una teoría estelar de la didáctica general, que ninguna de las didácticas específicas puede ignorar.

La didáctica general había postulado con vehemencia, a partir de trabajos de algunos psicólogos, como Piaget, Vigotsky y Bruner, que aunque dos alumnos den respuestas semejantes, éstas pueden tener significados diferentes para ellos y que, de igual modo, una misma pregunta puede ser comprendida de diversa manera por dos estudiantes. Los hallazgos de las didácticas específicas pudieron comprobar estos asertos de la didáctica general y, al mismo tiempo, brindar ejemplos que permiten iluminar con una nueva luz, la del ejemplo concreto, el principio general.

De la confluencia del principio general y los ejemplos empíricos nace un principio general reconstruido gracias a la mejor comprensión de los alcances de ese principio. Es el mismo, pero es nuevo. Es una construcción en espiral. Hoy sabemos mejor que antes que para restituir el significado de la respuesta y de la pregunta, es necesario trabajar con los estudiantes explícitamente sus significados. Invitarlos a pensar «en voz alta», pedirles explicación de los pasos que dan en la resolución de los problemas, pero también aceptar que den saltos en el razonamiento, darles libertad para expresar sus dudas e incertidumbres y, en particular, para cometer errores. El profesor experimentado, que conoce las ideas previas que suelen sostener los estudiantes, puede hacer una exploración rápida al comienzo del curso o de cada tema o unidad, para constatar qué y quiénes son los alumnos que comparten esas diversas ideas y concepciones, dejando siempre un margen libre para que se expresen otras distintas. De esta manera, al conocer algunos de los problemas que deberá enfrentar en la enseñanza tendrá una base para diseñar una primera programación para trabajarlos.

Desde la didáctica general se postula que es necesario atender a una doble demanda. La enseñanza, por una parte, debe ser individualizada y, por ese camino, con el apoyo del docente que le proporciona andamios, el alumno logrará un aprendizaje autónomo. Pero otra dimensión que también se debe incluir en la enseñanza para la comprensión profunda es la que deviene de la consideración de las variables sociales en los procesos de aprendizaje. El aprendizaje colaborativo se encuentra actualmente entre las estrategias de enseñanza que demuestran mayor valor didáctico. Las fuentes de esta doble propuesta se hallan en la didáctica general de enfoque socio-cognitivo.

Para trabajar esquemas y conceptos se había revelado de gran efectividad la utilización del conflicto conceptual. John Dewey lo había afirmado rotundamente: «El conflicto es el disparador del pensamiento». Pero en un avance posterior, el papel de la interacción entre los estudiantes se mostró como un mecanismo que permite la aparición de nuevas respuestas que no habrían podido ser logradas individualmente. De allí que el conflicto socio-cognitivo, y no ya el conflicto conceptual individual, juegue un papel fundamental en una didáctica constructivista. Este mecanismo consiste en la expresión pública, antes de cualquier aprendizaje, de los modelos mentales que configuran el pensamiento de cada alumno, la confrontación y la discusión de los diferentes puntos de vista de los alumnos en pequeño grupo y en grupo-clase y, finalmente, la validación o invalidación de hipótesis por medio de experiencias y argumentaciones en un marco construido por el profesor para favorecer la construcción social de los conocimientos. En ciertos casos y en determinadas condiciones, la situación de co-resolución produce la aparición de diferentes respuestas que se deben a distintos puntos de centración de los sujetos o a enfoques distintos de los participantes. En la búsqueda de acuerdos o en la argumentación sobre las discrepancias se profundiza la comprensión de las teorías o los conceptos aunque éstos no cambien necesariamente. El conflicto conceptual, entonces, es doble: es un conflicto interindividual, pero también es intraindividual, en la medida en que el estudiante toma conciencia de que hay otras respuestas plausibles y que puede llegar a dudar de la suya. Esta idea, de este modo, se convirtió en un patrimonio teórico compartido por la didáctica general y las didácticas específicas en su conjunto.

El diseño de actividades didácticas es un terreno en el que se revela, igualmente, la confluencia de las ideas que son compartidas por la didáctica general y las didácticas específicas. Así como en la didáctica de las ciencias naturales se preparan actividades destinadas a la resolución de problemas centradas en los alumnos, en la enseñanza de las ciencias sociales, las actividades organizadas con el fin de lograr aprendizajes significativos responden a principios semejantes. Lo que Jerome Bruner denominó primero «aprendizaje por descubrimiento» y luego «aprendizaje por invención» constituye un enfoque didáctico especialmente motivador en la enseñanza de todas las ciencias, formales, naturales y sociales. Situaciones problemáticas en la enseñanza de las ciencias sociales, en las que la información debe ser buscada y empleada para proponer una solución en una situación enigmática; donde el conocimiento del pasado adquiere, además de su propio sentido, el de permitir comprender problemas actuales; donde las actividades individuales y las tareas grupales de aprendizaje colaborativo se conjugan; donde

la enseñanza y la evaluación no se programan como tareas separadas sino que el aprendizaje genera recursos que facilitan la autoevaluación, son todos rasgos de la enseñanza con un enfoque que no es exclusivo de una única didáctica específica. Empleamos este enfoque en una serie de actividades diseñadas como introducción al estudio de las ciencias sociales, con el fin de ofrecer modelos creativos de diseño de actividades interdisciplinarias en las que, intencionadamente, no se interrumpe el camino entre las ciencias sociales, las ciencias naturales, la lengua y la matemática (Camilloni y Levinas, 1989).

Veamos, finalmente, dos campos en los que la didáctica general ha efectuado aportes que no hubieran podido surgir de modo integral desde ninguna de las didácticas específicas. Son ellos la teoría del currículo y la teoría de la evaluación de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza.

No cabe duda de que la historia de la teoría del currículo se construye con variados aportes provenientes de visiones abarcativas de las problemáticas sociales, culturales, políticas y pedagógicas que se proponen dar respuesta a las clásicas cuestiones relacionadas con las misiones de la escuela y la formación de las personas. El currículo es, seguramente, el más complejo de los objetos de conocimiento de la didáctica. La teoría que se ha ido constituyendo sobre el currículo desde el último cuarto del siglo XIX tiene carácter general. Las derivaciones y las aportaciones que fue recibiendo desde las diversas didácticas específicas la han enriquecido sin alterar su carácter de fundamento para las decisiones que se tomen respecto de lo que se debe enseñar, cuándo y cómo enseñarlo. Del currículo sólo corresponde hablar, asumiendo el carácter fundamental que reviste, desde la visión general de un proyecto pedagógico en el que el alumno no sea tratado como muchos sujetos diferentes, cada uno visto desde la óptica de una teoría parcial de la enseñanza. El alumno es uno, indivisible, orgánico y, en lo posible, armónico, y no debe recibir, por ende, un mosaico de programas de formación. Las didácticas específicas deben contribuir a desarrollar un proyecto pedagógico de formación buscando principios comunes, estrategias que se orienten a fines semejantes y que respeten los fundamentos didácticos generales. Sirvan, como ejemplos, tanto la obra que sobre la teoría del currículo ha compilado Philip W. Jackson (1992) cuanto la que han escrito William F. Pinar y otros (1996), porque constituyen sólidos compendios de los discursos teóricos sobre el currículo que ofrecen bases para el tratamiento general y específico de estas complejas problemáticas.

En consecuencia, mirado el problema desde la cuestión curricular, no hay posibilidad de acordar con una postura que afirme que, desde un punto

de vista epistemológico, las didácticas específicas, todas o alguna de ellas, son disciplinas autónomas. Ninguna lo es, a nuestro juicio. Ni la didáctica general ni las didácticas específicas. Todas aportan a la construcción de una acción pedagógica con sentido social, respetuosa del carácter integral que debe tener la educación intencional.

De manera semejante, la teoría de la evaluación de los aprendizajes, desarrollada desde comienzos del siglo XX, ha ido construyéndose sobre la base de principios generales, fundados sobre teorías epistemológicas, psicológicas y didácticas. Cuestiones tales como las concepciones acerca de qué es conocer y saber, qué es lo que puede conocerse acerca de los saberes de los alumnos, cómo obtener evidencias de cuáles y cómo son esos saberes, cómo pueden apreciarse sus niveles de calidad, qué instrumentos de evaluación emplear y de qué modos pueden hacerse estimaciones sobre el valor de los aprendizajes que los alumnos han logrado, son todas preguntas generales que reciben también respuestas generales. Luego, en cada didáctica específica de la disciplina, de la edad, del nivel de enseñanza, por ejemplo, recibirán precisiones. De la misma manera que en las otras cuestiones que hemos ido planteando, el aporte de las investigaciones efectuadas en los marcos de las didácticas específicas sobre estos temas ha ido enriqueciendo el campo, no sólo de la didáctica general, sino también de las otras didácticas específicas.

He intentado mostrar, a través de algunos pocos ejemplos, que las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas son complejas y que las fecundaciones recíprocas son necesarias tanto para la didáctica general como para las didácticas específicas de las disciplinas, los niveles, las edades y los distintos tipos de sujetos e instituciones educativas. Los aportes son significativos y las interrelaciones son fértiles, por lo tanto, para todas. La didáctica general no puede reemplazar a las didácticas específicas ni éstas a aquélla. Constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes. Aunque no siempre es fácil lograr armonía y poner orden y organización en la familia, vale la pena intentarlo. Por esta razón hemos usado la metáfora de Christopher Alexander sobre la ciudad (Alexander, 1965). La didáctica tampoco es un árbol, es una gran red de conocimientos y de producción de conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, C. (1965): «La ciudad no es un árbol», en *La estructura del medio ambiente,* Barcelona, Tusquets, 1971.

Astolfi, Jean-Pierre; Peterfalvi, Brigitte y Anne Vérin (1998): *Comment les enfants apprennent les sciences,* París, Retz.

Astolfi, J. P.; Peterfalvi, B. y Vérin, A. (1998): *Comment les enfants apprennent les sciences,* París, Retz.

Camilloni, A. (comp.) (1997): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza,* Barcelona, Gedisa.

Camilloni, A. y Levinas, M. L. (1989): *Pensar, descubrir y aprender,* Buenos Aires, Aique.

Chi, M. T.; Feltovich, P. J. y Glaser, R. (1981): «Categorization and Representation of physic problems by experts and novices», *Cognitive Science,* nº 5.

Duit, R. y Treagust, D. (2003): «Conceptual Change: a powerful framework for improving science teaching and learning», *International Journal of Science Education*, vol. 25, nº 6: 671-688.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York, Basic Books.

Jackson, Ph. (ed.) (1992): *Handbook of Research on Curriculum,* Nueva York, Macmillan.

Johnson-Laird, Ph. (1988): *The Computer and the Mind*, Nueva York, Harvard University Press.

Kansanen, Pertti y Meri, Matti: "Didactic relation in the teaching-studying-learning process", en B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen and H. Seel (eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession. TNTEE Publications,* 2(1), 107-116.

Lave, Jean (1991): *La cognición en la práctica*, Buenos Aires, Paidós.

Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation,* Nueva York, Cambridge University Press.

Martinand, J. L. (1993): «Organisation et mise en œuvre descontenus d'enseignement », en J. Colomb (ed.), *Recherches en didactiques: contribution à la formation des maîtres*, París, INRP, págs. 135-147.

Pinar, W.; Reynolds, W.; Slattery, P. y Taubman, P. (1996): *Understanding Curriculum,* Nueva York, Peter Lang.

Pintrich, R.; Marx, W. y Boyle, R. (2003): «Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change», *Review of Educational Research*, nº 63: 167-199.

Rodríguez Moneo, M. (1999): *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Buenos Aires, Aique.

Salomón, G. (comp.) (2001): *Cogniciones distribuidas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Schnotz, W.; Vosniadou, S. y Carretero, M. (comps.) (2006): *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires, Aique.

Seely Brown, John; Collins, Allan y Duguid, Paul: "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, vol. 18, nº 1, 32-42, enero-febrero, 1989.

Sinatra, G. y Pintrich, R. (eds.) (2003): *Intentional Conceptual Change*, Mahwah, Erlbaum.

Sternberg, R. (1999): *Thinking Styles*, Londres, Cambridge University Press.

3

LOS PROFESORES Y EL SABER DIDÁCTICO

Alicia R. W. de Camilloni

«Las convicciones sólidas requieren fuentes sólidas.»
CHARLES TAYLOR

Un tema recurrente en la didáctica de las últimas décadas ha sido el análisis de las relaciones de los profesores con el saber didáctico, esto es, con lo que aquí denominaremos «didáctica erudita». Es manifiesta la creciente importancia que ha adquirido esta cuestión en razón de que la problemática de la formación didáctica de los profesores, tanto de los futuros docentes cuanto de los docentes en servicio, no se puede reducir a presentarles el saber didáctico disciplinario a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales, en algunos casos muy importantes, de modo de lograr desarrollar su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica. Así como el propósito de la didáctica es que los estudiantes de estos profesores aprendan el saber erudito y no una versión manipulada y simplificada de ese saber, la formación didáctica de los docentes se plantea la necesidad de brindar orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinario sabio que ofrece la didáctica como disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza.

LA UTILIDAD DE LAS TEORÍAS PARA LA ENSEÑANZA

¿Son ú tileslas teorías? Ante esta pregunta, que es fundamental para la didáctica, encontramos en Jerome Bruner (1987)[1] una respuesta afirmativa. Éste sostiene que las teorías de la enseñanza son, sin duda, necesarias, aunque también observa, con reservas, que esto no significa que las teorías, todas y siempre, tengan un alto valor. Su utilidad depende, en primer lugar, de la naturaleza y la calidad de la teoría (Bruner, 1987: 111 y 112).

Las teorías no son útiles cuando están equivocadas o son incompletas. Preocupado por este tema, Joseph Schwab (1958: 169-189), en su momento, ya había señalado el daño producido en la educación por la adopción de teorías psicológicas parciales cuando se les otorgaba el valor de teorías totales. Un error causado por la pretensión de apartar o ignorar ese carácter de explicación sectorial que les era propio y de cubrir todo el campo de la educación mediante la aplicación de una interpretación que sólo había sido concebida para explicar una clase de conducta o un aspecto parcial de la conducta.

Tampoco son útiles las teorías cuando son inadecuadas para el logro del fin para el que se las quiere emplear. Es importante señalar que la adecuación no se debe limitar a la efectividad de la aplicación de los principios de la teoría para la obtención de los resultados deseados, sino que son igualmente importantes para el aprendizaje los procesos y los resultados, ya que nunca se insistirá demasiado en el principio de que jamás en educación «el fin justifica los medios». Los medios y no sólo los fines tiñen el resultado alcanzado y definen el alcance y el significado de lo aprendido por el alumno.

Las teorías tampoco son útiles cuando son difíciles de aplicar en la práctica. Las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza. Son teorías para la acción. Si la dificultad es muy importante e insuperable, las teorías didácticas pierden su sentido pues se distancian demasiado de la práctica, colocándose fuera del horizonte de la acción docente. Sin embargo, esto tampoco supone que deban presentar condiciones de «facilidad» de empleo por parte de los docentes. Seguramente toda teoría implica un desafío para la creatividad en la enseñanza, para la dedicación al estudio de los docentes, para su capacidad de transformación

1. Bruner (1987: 28) caracteriza a la teoría afirmando que «es algo más que una descripción general de lo que ocurre [...]. Incluye, explícita o implícitamente un modelo de aquello sobre lo cual uno teoriza, un conjunto de proposiciones que, tomadas globalmente, dan lugar y ocasión a predicciones acerca de las cosas»).

de las ideas más generales y abstractas propias de los planteos teóricos en un programa de prácticas cotidianas.

Las teorías, por último, no pueden ser ineficaces en la práctica para lograr los fines que se persiguen de acuerdo con las urgencias sociales del momento. Los criterios de pertinencia social de las teorías son, en última instancia, los que definirán su utilidad para la enseñanza en el marco de una clara y propositiva definición de los fines y objetivos que debe perseguir la escuela.

Varios riesgos existen en la concreción de la relación teoría-práctica. Éstos resultan fundamentalmente del nivel de comprensión que el docente alcanza de la teoría o las teorías en cuestión. «Buenas» y probadas teorías pedagógicas pueden ser mal comprendidas por quienes se proponen llevarlas a la práctica en situaciones o instituciones determinadas. Es necesario, sin embargo, no sacar conclusiones apresuradas. La mala comprensión y el empobrecimiento del significado de la teoría por parte de algunos sujetos de la enseñanza, esto es, algunos docentes, no permiten inferir que esas teorías deban ser desechadas. Ante estos peligros de aceptación o rechazo indebido de las teorías, la didáctica, por el contrario, invita a lograr una mejor comprensión de las teorías. Para ello, revisa sus principios, relaciona sus conceptos principales e identifica sus raíces. Efectúa, por ende, una cuidadosa y consciente profundización de sus significados, realiza una revisión rigurosa de la consistencia teórica de las acciones programadas e implementadas y hace una evaluación tanto de los procesos como de los resultados obtenidos.

LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES

Las teorías de los docentes han sido estudiadas por diferentes autores que se han interesado por conocer los contenidos y valores de esas teorías e, igualmente, por explicar las modalidades epistemológicas de su formación y las posibilidades de su transformación. Las teorías comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo. Estos estudios constituyen un capítulo importante del área de trabajo sobre el pensamiento del profesor y, asimismo, pertenecen

al dominio de estudio de los procesos de formación de los docentes. En ellos encontramos una coincidencia en cuanto a que las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y que es imprescindible ocuparse de ellas, ya que los alumnos pueden ser las víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas. Las teorías de los docentes y futuros docentes reciben en la literatura especializada diversas denominaciones, según se acentúe uno u otro aspecto del objeto en estudio. Encontramos, de este modo, que algunos autores las denominan «creencias», «conocimiento práctico», «teorías implícitas», «teorías personales», «concepciones del profesor» o «principios de práctica». Sanders y McCutcheon definen las teorías prácticas como «las estructuras conceptuales y las visiones que proporcionan a los docentes razones para actuar como lo hacen y para elegir las actividades de enseñanza y los materiales curriculares que eligen con el objetivo de ser efectivos» (1986: 50-67). Estas teorías o creencias no siempre son conscientes o coherentes. Por esta razón, algunos autores señalan con mayor énfasis su carácter implícito («teorías tácitas» o «conocimiento tácito»). Otros acentúan su cuño subjetivo («teorías personales» o «creencias») y algunos se centran en su implicación con la acción («teorías prácticas», «teorías-en-acción» o «principios de práctica»). Otros autores registran, fundamentalmente, la modalidad de su formación («teorías ingenuas», «teorías del sentido común» o «teorías *folk*»). Por tanto, si bien todos se refieren en general a las ideas que los docentes tienen acerca de su labor, en cada estudio se analiza este complejo objeto desde una perspectiva diferente.

Una cuestión fundamental es la que relaciona la formación o el origen de estas concepciones con sus posibilidades de cambio en el transcurso del proceso de formación de los docentes. Un trabajo clásico sobre este tema es el publicado por Zeichner y Tabachnick (1981: 7-11), en el que sostienen que las creencias se han configurado en las miles de horas que los docentes han pasado como alumnos en el sistema escolar. Estas creencias, marcadamente conservadoras, permanecen latentes durante el período de formación docente y reaparecen con gran fortaleza cuando el docente se encuentra ante su propia clase y debe iniciar su trabajo. También, según Mary M. Kennedy (1997, 1999) las creencias de los docentes se forman prematuramente y desarrollan conceptos que dejan una marca indeleble: qué es enseñar, cómo se explican las diferencias individuales que existen entre los alumnos, qué es lo bueno y lo malo en una clase. Sin embargo no está claro cuál es su origen. Pueden ser producto de la crianza, de las experiencias en la vida fuera de la escuela o de las experiencias escolares. En concordancia con las conclusiones de Zeichner y Tabachnick, afirma que las creencias acerca de qué es ser un

buen docente se emplean para evaluar las nuevas ideas que se enseñan en el período de formación docente acerca de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Estas nuevas ideas son confrontadas con las previas y, si son diferentes, son rechazadas. Pero no todas las creencias tienen la misma fuerza de resistencia. James Raths (2001) diferencia entre creencias más importantes y otras menos importantes y señala que cuanto más importantes son las creencias, más difíciles son de cambiar. En los estudios sobre autobiografías de maestros realizados por Raths, éste halló que las ideas sobre ser maestro y enseñar se forman muy tempranamente, se asocian con la construcción de la identidad y se encuentran entre los conceptos «básicos» que se desarrollaron en la infancia, porque están referidos, en particular, a la asunción de los roles de escolar, decisivos en el establecimiento de relaciones con los adultos. Concluye, entonces, que el cambio de las creencias debe efectuarse temprano en la formación para que tenga resultados positivos. Propone que el proceso de formación para la docencia, más que en las creencias, se concentre en la formación de *disposiciones*, entendidas como conjuntos de acciones que pueden ser observadas. En tanto las creencias, que, por cierto, están sosteniendo las disposiciones, no son explícitas y son difíciles de cambiar, algunas disposiciones pueden ser «reforzadas» en el nivel de las conductas. Éstas se relacionan con el conocimiento que el docente debe poseer, su capacidad para trabajar con colegas, y su acción en favor de la justicia, la honestidad y la equidad. Cada disposición conduce a desarrollar conjuntos de acciones que resultan menos discutibles u opinables que las creencias.

Encontramos, pues, en la materia, posturas pesimistas –«el cambio de las creencias previas es imposible», «es una labor muy dificultosa» – y posturas optimistas –«el futuro docente debe asumir una postura constructivista y ser capaz de construir nuevas teorías y reconstruir sus teorías previas»–. En este último caso, la formación del docente debería ser coherente con las concepciones que se procura que él desarrolle y ponga en práctica en el ejercicio profesional.

LA DIDÁCTICA ORDINARIA O DEL SENTIDO COMÚN

La didáctica ordinaria incluye mitos arcaicos sobre el papel de los docentes, sobre los tipos de docentes y los tipos de alumnos (Bruner, 1996: 44 y 55). Plantea de modo firme ideas acerca de qué es enseñar y cuáles son sus posibilidades y sus límites. Se presenta como un conjunto de ideas generales que se expresan como macroteorías sobre el desarrollo y el aprendi-

zaje y también sobre el destino y el fin de la educación y los fines de la escuela. Tiene una marcada tendencia a hacer generalizaciones y afirmaciones categóricas. En razón de que muchos docentes suelen otorgar un carácter natural a estas concepciones, a las que no someten ni a revisión ni a crítica, tienden a pensar que las creencias que dan lugar a la construcción de la didáctica ordinaria constituyen una descripción objetiva de la realidad. Creen que están dando cuenta de ésta tal cual ella es y actúan enseñando de acuerdo con esas creencias. Por esta razón, sus concepciones, lejos de ser meramente descriptivas y explicativas, son en verdad normativas, aunque sus defensores crean que se limitan a describir y explicar lo que ocurre cuando se enseña y se aprende. En estas creencias, con frecuencia, se presupone racionalidad tanto en el educador cuanto en el educando y, particularmente, en la relación que se entabla entre ambos, por consiguiente, el educador, si sabe, enseña bien y, en consecuencia, el alumno aprende. Si el alumno estudia entonces lo indicado por el docente, aprende. Según una u otra concepción, uno y otro docente, los límites de la educabilidad se encuentran en el exterior del alumno, en su situación, o en el interior del alumno, en sus aptitudes. Al igual que como caracterizaba Dennett a la psicología ordinaria, la didáctica ordinaria tiene la índole de una norma de racionalidad: describe y explica por qué y, en consecuencia, prevé. De este modo, la enseñanza se convierte en una actividad calculada, pronosticable en lo positivo y en lo negativo y siempre justificable por el docente en su decurso y sus resultados.

En el discurso de la didáctica ordinaria se exponen lemas pedagógicos que consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción. Son una expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y los proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor. Estos lemas han sido estudiados por los filósofos analíticos que, entre sus estudios sobre el lenguaje informal, incluyeron el lenguaje en la educación como un caso particular. George Kneller, por ejemplo, les asigna un doble carácter, afectivo y práctico. Refiriéndose a los lemas, afirma que «La función de éstos es suscitar emociones más que transmitir información» (1969: 221) y, al igual que Israel Scheffler, sostiene que, si bien cada lema tiene un propósito práctico, aunque dos lemas sean contradictorios, sus propósitos prácticos pueden no serlo. La razón de este extraño efecto es que dado su carácter ambiguo, pueden ser empleados en diferentes contextos sin perder su capacidad de asumir un sentido. En algunas épocas se introducen enunciados en forma de decálogos o expresiones como «todo en su medida y armoniosamente», «de lo simple a lo complejo», «el proceso de enseñanza-aprendizaje», «el docente investi-

gador de su propia práctica», «los contenidos socialmente significativos» y «enseñanza centrada en el alumno», entre otros. También se usan metáforas que engloban un mundo de significados: «maestro jardinero», «adaptar los conocimientos» y «asimilar los conocimientos», «construir los conocimientos», «apropiación de los conocimientos», «capital cultural», entre muchos otros cuya aparición se sucede en el tiempo sin que pierdan vigencia las metáforas anteriores. Así se siguen invocando refranes y proverbios como «la letra con sangre entra» y «lo que natura non da, Salamanca non presta», que encierran cada uno una teoría acerca del aprender y del enseñar, de cómo enseñar y cuáles son los límites de la educación. Su carácter metafórico tiene un alto poder evocador de imágenes que parecen facilitar la interpretación de la realidad y que, al mismo tiempo, producen una descontextualización de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje haciéndolas atemporales y aespaciales. Lo mismo ocurre con el docente y el alumno que son convertidos en personajes de una acción que pretende representar lo universal. La naturaleza de las metáforas cambia según las épocas, primero biológicas, después administrativas, luego económicas, su referencia disciplinaria se asocia al prestigio que se otorga al concepto acuñado. También la concisión de los proverbios, resultado de una condensación de ideas y tradiciones, y su evidente pertenencia al reservorio de las frases aprendidas de memoria y fijadas de una vez para siempre les otorgan un carácter permanente e indiscutible. En todos estos casos encontramos representaciones teóricas construidas sobre la base de un pensamiento analógico que se orienta a alcanzar un altísimo grado de generalización que habilita a las personas, docentes, alumnos y padres para interpretar las diversas situaciones pedagógicas de modo similar, si resulta conveniente o, de modo diferente si esto se considera preferible.

La didáctica ordinaria cambia según las épocas pero sus concepciones se acumulan arqueológicamente. Lo más antiguo parece quedar sepultado cuando aflora sólo lo nuevo o novísimo. Pero lo antiguo no se desvanece totalmente y vuelve a aparecer en la superficie cuando la voluntad de explicar los procesos que acaecen en el aula así lo exige. Queda guardado, de este modo, en la memoria para su uso en las situaciones en que resulte conveniente apelar a esa noción, momentáneamente abandonada hasta que sea oportuno. Es fácil advertir, entonces, la falta de cohesión de las teorías en uso, que, si bien están fuertemente arraigadas en el pensamiento y la acción, no son necesariamente coherentes. Pueden, simultáneamente, contradecirse y coexistir. La didáctica ordinaria ofrece un abanico de explicaciones entre las que en cada caso es posible encontrar una repuesta adecuada, que tiene

el valor reconocido de lo que está consagrado por la tradición. En la didáctica ordinaria hallamos, pues, un esquema normativo idealizado que no diferencia lo natural de lo cultural. Tiene la pretensión de verdad que presenta el conocimiento del sentido común. Los principios a los que recurre no se ponen en duda, no hay voluntad expresa de lograr coherencia entre ellos y, por esta razón, puede navegar de un extremo al otro cuando resulta ventajoso, con el propósito de encontrar un principio de razonabilidad que permita justificar sean las palabras o las acciones. Fuertemente relacionada con las tradiciones del pensamiento pedagógico –más bien, con algunos pensamientos pedagógicos gestados en la historia– la didáctica ordinaria no es ciertamente una creación de cada docente. Si bien carece de cohesión en cuanto a las concepciones que le dan origen, no se trata de una creación individual. Las ideas propias de esta didáctica son compartidas por muchos docentes e, incluso, se observa que son corrientes entre padres y alumnos. Cabe que nos preguntemos, entonces, si no se trata de una creación individual, ¿es el producto de un proyecto cultural colectivo? Podemos responder que, ciertamente, la didáctica ordinaria es la expresión de concepciones en las que las culturas han dejado sucesivamente su impronta. En ella se manifiestan ideas acerca de cómo se produce la transmisión de conocimientos y su aprendizaje, del papel de los docentes en esa relación y de la visión optimista o pesimista de cada época y situación social que se expresan claramente en las ideas circulantes con respecto a la educación. Entre éstas encontramos esquemas abstractos que parecen naturales y que guían la acción, como por ejemplo, el supuesto de que «si el alumno lo dice o lo escribe, lo sabe». Quien acepta esta afirmación sin discusión omite preguntarse si aquello que el alumno dice o escribe en clase o en una instancia de evaluación del aprendizaje es lo que cree realmente o si sólo repite lo que sabe que se espera que él diga o escriba. El docente tampoco se interroga acerca de qué es saber. ¿Hay saberes más profundos y otros más superficiales? Si se afirma que «lo que el docente enseña es verdad», ¿ésta es toda la verdad?, ¿parte de la verdad?, ¿una interpretación? Y si es una interpretación ¿de quién es obra?, ¿del docente?, ¿del autor de un libro?, ¿de la ciencia? O ¿es que la realidad es, simplemente, de esta forma? El lenguaje que usa con frecuencia la didáctica ordinaria es el lenguaje cotidiano. Pero adopta términos de la jerga científica, aunque sin el marco teórico en el que ésta tuvo su origen. Reemplaza ese marco por una interpretación en la que lo nuevo se integra, sin colisión, en la estructura de las creencias preexistentes. De esta manera, aunque incluye conceptos que poseen precisos significados técnicos, éstos se deslizan hacia una interpretación propia que les permite incorporarse al

discurso corriente. Producto del desconocimiento de la teoría original o de su mala comprensión, se produce, en consecuencia, un empobrecimiento del significado de esa teoría original. De esta manera se construye una didáctica pseudoerudita que parece estar al día con relación al desarrollo de la didáctica erudita y que se presume distanciada, a la vez, de la didáctica ordinaria.

LA DIDÁCTICA PSEUDOERUDITA

Una característica saliente de la didáctica pseudoerudita es que está fuertemente afectada por las modas pedagógicas. Una corriente de pensamiento es súbita e inexplicablemente sustituida por otra. Lo «antiguo» –ideas y autores que habían sido enseñados, aplicados en la práctica y defendidos–, se deja de lado, los libros se olvidan en los anaqueles de las bibliotecas y se adopta, acríticamente, la palabra de los nuevos expertos, sus conceptos, sus obras, sus metáforas, sus amigos y, también, sus enemigos, que, con frecuencia, han sido antiguos amigos, defendidos y enseñados en otros tiempos. La didáctica pseudoerudita, a diferencia de la didáctica ordinaria, no presenta contradicciones internas sino que, en razón de su carácter dogmático, tiene una fuerte cohesión de ideas y, si es débil, lo es como producto de los mecanismos de construcción del conocimiento que se han empleado en los procesos de su adopción y asimilación. Carece de raíces y, aun cuando puede ser llevada a la práctica durante un cierto tiempo, su reemplazo por una nueva postura didáctica constituye su destino cierto. Un reemplazo que tiene tan escasos fundamentos como su adopción previa. Es esta carencia de fortaleza de sus bases teóricas, la modalidad rápida de la sustitución de una convicción por otra, la que determina su distancia respecto de lo que denominamos acá didáctica erudita y que se caracteriza por contar con bases científicas y filosóficas sólidas y con una historia que permite explicar la aparición de tendencias y corrientes, de principios y conceptos, de estrategias de construcción del conocimiento y de justificación y validación de sus discursos.

Encontramos expresiones de la didáctica pseudoerudita en discursos de docentes, en programas de enseñanza de la didáctica, en discursos y documentos oficiales y en libros de texto. Es una modalidad de construcción del conocimiento que ataca las bases mismas de la constitución de la didáctica como disciplina. Afectada por la necesidad de resolver difíciles cuestiones prácticas, debil teóricamente, y con la urgencia de poner al día posturas

ideológicas, contenidos curriculares y estrategias de enseñanza, sin el tiempo necesario de decantación, los riesgos que la falta de vigilancia conlleva conducen a que mucho de lo bueno de lo «antiguo» se pierda y que mucho de lo «nuevo» resulte ineficaz o inadecuado. La didáctica como disciplina parece carecer de madurez y su rumbo, zigzagueante, no permite su consolidación teórica. No se trata, sin embargo, de que la madurez deba provenir de una aparente solidez producto de la hegemonía momentánea de una teoría didáctica sobre las demás. La inmadurez es producto de la superficialidad de las decisiones teóricas que se adoptan. La solidez sólo podrá provenir de la seriedad de las fuentes sobre las que se erija. Denominamos didáctica erudita a la disciplina que se apoya en fuentes serias y rigurosas.

LA DIDÁCTICA ERUDITA

La didáctica erudita es una teoría de la acción pedagógica, una teoría de la enseñanza. Cuando nos preguntamos qué clase de teoría, encontramos diversas respuestas en distintos autores. ¿Es una teoría práctica? ¿Es una ciencia? La respuesta depende del concepto de ciencia que se asuma y de la concepción que se tenga acerca de las relaciones que se entablan entre teoría y práctica. Cuando nos alejamos de las concepciones positivistas de la ciencia, cuando aceptamos que en una ciencia pueden coexistir diferentes teorías, cuando éstas cuentan con evidencia fáctica y desarrollan nuestra capacidad para interpretar e intervenir en los procesos relacionados con la enseñanza, cuando aceptamos que la ciencia no es necesariamente desinteresada, cuando entendemos que las cuestiones relacionadas con la práctica no son ajenas a la ciencia, este concepto de ciencia puede ser aplicable a la didáctica.

Pero no toda disciplina es científica ni toda teoría tiene las características que se demandan al conocimiento científico. Ciencia y conocimiento científico, en sus variadas manifestaciones, requieren ser construidos de manera rigurosa. El conocimiento es científico cuando es un pensamiento fundado, cuando es integral y no acepta incoherencias. Su carácter científico exige comprobación de las teorías y la posesión de una base empírica. De acuerdo con nuestro concepto de ciencia, el conocimiento, el interés y la intervención en la práctica, así como la pluralidad teórica y el carácter normativo pueden conjugarse sin contravenir principios epistemológicos. Afirmamos, por ende, que la didáctica es, o al menos puede ser, una ciencia (Camilloni, 1994).

De acuerdo con la comúnmente empleada clasificación de las ciencias en formales y fácticas, y la división de estas últimas en naturales y sociales,

ubicamos a la didáctica en el campo de las ciencias sociales, en atención a que tiene como objeto de conocimiento a la enseñanza, que es una acción social, una clase específica de acción de intervención social con un propósito propio, la orientación hacia la producción de aprendizajes significativos.

Para ubicar la didáctica en una clasificación de las ciencias, podríamos también emplear, adicionalmente, la nueva categoría de ciencia desarrollada por Herbert Simon (1978) y colocar la didáctica entre las ciencias de lo artificial o del diseño, ya que presenta también las características que corresponden a este tipo de ciencias.

Las teorías de la enseñanza no son teorías fragmentarias, aunque puede que algunas lo sean, pero el trabajo de construcción de la didáctica exige su integración en una teoría global. Debe pretender conocer la totalidad, al menos míticamente, y contar con las mejores garantías de rigurosidad.

LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA TEÓRICA

¿Cuál es el objeto de conocimiento de la didáctica? Respondemos que el objeto es la enseñanza. La didáctica es una teoría de la enseñanza o, mejor, es un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos; la didáctica se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar. Su discurso se compone, entonces, no sólo de teorías que responden a concepciones diferentes, sino, también, de enunciados de diferente carácter. Cuando describe trata de presentar una realidad objetivada y conceptualizada que abarca tanto los actos que se observan en los otros cuanto los procesos mentales y afectivos que se infieren a partir de la comprensión e interpretación de lo observado en uno mismo y en los demás. Cuando explica, la didáctica se ocupa de los componentes de la acción y la situación de enseñanza, de las relaciones entre los componentes, de la naturaleza y los alcances de esas relaciones, así como de la incidencia de las variables y los rasgos de los factores que se logra identificar y que interactúan en la situación didáctica. Procura predecir cuál ha de ser el resultado del juego entre esos factores, aunque como veremos, esta tarea encuentra los límites propios del tipo de relación estudiada. La enseñanza se revela, en tanto objeto de conocimiento, con caracteres de impredictibilidad e incertidumbre que no parece que se puedan descartar en los modelos explicativos. Por otra parte, la teoría y la investigación didáctica no se agotan en la descripción y explicación de las acciones y las situaciones de enseñanza. El discurso de la didáctica es, como decía Jerome Bruner (1996), prescriptivo y

normativo. La didáctica no consiste sólo en describir y explicar sino que supone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Su discurso normativo está enderezado a orientar la acción, nos dice *qué y cómo debemos hacer* para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en su intención educativa.

El discurso de la didáctica configura, de esta manera, un texto complejo. En él conviven diversas teorías generales y parciales, descriptivas, explicativas, interpretativas y normativas referidas a los procesos de enseñanza y a sus relaciones con el aprendizaje.

Como hemos visto al presentar los contrastes entre lo que denominamos didáctica pseudoerudita y didáctica erudita, las condiciones en las que se produce el desarrollo histórico de las ideas didácticas es un criterio fundamental para determinar el carácter de la disciplina. Como en toda ciencia social, el pluralismo teórico es esencial. Por esta razón, en el estudio de la didáctica, resulta de gran importancia organizar y estructurar de manera racional las teorías. Pero cuando procuramos dar cuenta de su constitución diacrónica y sincrónica y ordenar el campo, se nos plantea la cuestión de la elección de una unidad de análisis que nos permita no sólo organizar las teorías de modo de abarcar integralmente la disciplina, sino disponer también de un esquema conceptual fértil para comprender, prever y contener futuros desarrollos. Así, pues, nos preguntamos cuál ha de ser, desde un punto de vista epistemológico, la unidad de análisis que resultaría más adecuada en este caso. De acuerdo con la tradición de la epistemología del siglo XX, ¿debería ser la teoría de Karl Popper, el paradigma kuhniano, el programa de investigación científica de Imre Lakatos o la tradición de investigación de Larry Laudan?

En el proceso de elegir entre estas unidades de análisis, consideramos que teorías y programas de investigación científica son herramientas útiles y que pueden presidir nuestra tarea de ordenamiento del trabajo teórico en el campo de la didáctica.

La didáctica está fundada sobre teorías tomadas de diversos campos científicos y filosóficos. Cada teoría didáctica global adopta una postura en el dominio de las teorías del conocimiento, de la naturaleza del conocimiento en cada disciplina, del aprendizaje, del desarrollo, del origen y el desarrollo de las cualidades personales, de las misiones de la escuela, de los fines y alcances de la educación.

La didáctica, en tanto tiene como objeto de conocimiento la enseñanza, y ésta se ocupa del aprendizaje de conocimientos, se relaciona con todas las posibles fuentes de conocimiento y, en especial, con todas las disciplinas. En términos generales, su objeto de conocimiento es la enseñanza. Su desa-

rrollo como disciplina requiere validar el objeto en los términos en los cuales su enfoque teórico define el objeto y que depende del modo en que se construye el conocimiento didáctico, las herramientas conceptuales con las que opera, los problemas que aborda y procura resolver, las formas de enunciación de los discursos teóricos que la constituyen, y, dado el carácter propio de la disciplina, las relaciones que establece entre la teoría y la práctica.

Es útil, para efectuar un análisis de las características de la disciplina, emplear los criterios que usa Michel Foucault y tratar de definir el conjunto de enunciados que la constituyen, los conceptos propios que emplea, los temas, el estilo de enunciación y las formaciones discursivas de su discurso.

¿Se caracteriza la didáctica por estudiar a un objeto? El análisis de Michel Foucault en *La arqueología del saber*, en el que procura encontrar principios que permitan interpretar la historia de una disciplina, nos puede auxiliar en la búsqueda de una respuesta. El objeto del que se ocupa una disciplina no permanece inalterado a través del tiempo. Sufre cambios significativos. Sus transformaciones son tan importantes que nos señalan que con mayor peso que la de la singularidad y permanencia del o los objetos que estudia, la disciplina se ocupa de los espacios en los que los diversos objetos (o construcciones de los objetos), «se perfilan y continuamente se transforman» (1970: 53 y 55). Por lo tanto, se trata de «describir la dispersión de los objetos, los intersticios que los separan, medir las distancias que reinan entre ellos».

De este modo, podemos pensar que estudiar las transformaciones del objeto de conocimiento de la didáctica, esto es, de la enseñanza, es estudiar las diversas teorías didácticas al tiempo que identificar lo que constituye la identidad profunda de la disciplina.

¿Cómo se ha construido la didáctica? Si bien nuestra disciplina tiene como objeto de conocimiento la enseñanza, ésta ha sido definida y redefinida en cada una de las teorías, corrientes o enfoques que se han sucedido o que conviven en la historia de la disciplina. ¿Es un mismo objeto o son objetos diferentes? Los espacios históricos sociales y culturales le otorgaron significados tan diferentes que sólo adoptando una perspectiva histórica es posible comprender su devenir y restituir a la didáctica el carácter de una disciplina única.

Foucault también se pregunta si es posible afirmar que la unicidad de una disciplina deviene del carácter de sus enunciados, de un determinado estilo constante de la enunciación. Y cuando éste no existe, como en el caso de los objetos de una disciplina, afirma igualmente que «habría que caracterizar la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos».

En el caso de la didáctica, a partir del análisis de los textos que contienen lo que podríamos denominar «el discurso didáctico», surge una variedad de estilos de enunciados. Encontramos descripciones, apelaciones a la autoridad religiosa, filosófica o psicológica, explicaciones, ejemplos, referencias a resultados de trabajos experimentales, consejos, reglas y preceptos específicos e, igualmente, normas generales. No aparece un estilo único de enunciados, pero en el heterogéneo conjunto de formas de expresión y de justificación, los enunciados preceptivos y normativos siempre están presentes.

Como una tercera hipótesis, Foucault se pregunta si no podrían establecerse grupos de enunciados que determinan los sistemas de conceptos permanentes y coherentes que están en juego. En la didáctica, a pesar de la diversidad de interpretaciones y de variados usos de las palabras, algunos conceptos se emplean con un sentido arquitectónico de interdependencia mutua, lo cual ha ido configurando estructuras que, sin ser ni idénticas ni de sentido unívoco, convocan problemas teóricos que presentan cierta consistencia. Las relaciones entre el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza, por ejemplo, se plantean como problemas que tienen un elevado grado de permanencia. La necesidad de definir cuestiones referidas a los contenidos y los métodos de enseñanza, resueltas de diferente manera, plantea, sin embargo, a nuestro juicio, esquemas conceptuales con rasgos claros de afinidad. El mensaje didáctico, dirigido a quienes tienen a su cargo la enseñanza, tiene una referencia a la práctica que también constituye un rasgo común de la problemática abordada por la disciplina.

Estas cuestiones se asocian a la cuarta hipótesis de Foucault, que se refiere a la posible existencia de temas que son persistentes, de tal modo que una disciplina se configura en torno a temáticas que se ligan y que mantienen la unidad disciplinar al modo de un organismo con componentes interrelacionados. Sin embargo, debemos reconocer, también, que temas iguales reciben diferentes tratamientos, y al igual que en la consideración de los objetos, de los conceptos y de las formas de enunciación, lo característico son las rupturas y no sólo la continuidad, el pensamiento controversial y no sólo la concentración, el movimiento no acabado, las interrupciones, lo que Foucault denomina «los sistemas de dispersión».

Con frecuencia, la didáctica ha sido considerada una «teoría práctica», sin estatus científico, sobre la base del argumento de su fuerte compromiso con la práctica, interesado en la consecución intencional de determinados valores en la educación. Subyacen a esta postura de negación del carácter científico de la didáctica, dos fundamentos diferentes. Por un lado, una con-

cepción positivista de la ciencia que postula que quedan excluidos los valores en la ciencia. Y, por el otro, la idea de que la enseñanza es arte y no puede sujetarse a normas o reglas de procedimiento.

Si nos posicionamos en otra concepción de la ciencia, y atendiendo a los aportes que otras ciencias hacen a la didáctica y al conocimiento que la disciplina ha ido desarrollando a lo largo de su historia, el programa de construcción de una didáctica como ciencia social es una perspectiva abierta que ya va atravesando etapas que muestran el crecimiento de un corpus con tendencia a la consolidación y al enriquecimiento progresivo. Desde esta postura, en consecuencia, es posible sostener que hay una relación circular entre saber y actuar, entre conocimiento e interés, entre teoría y práctica, entre conocimiento y decisión. Como afirma Jürgen Habermas, «la racionalidad es un medio para la realización de valores» (1966: 96). Es verdad que con él, podemos diferenciar diversas clases y grados de racionalidad. Pero en el caso particular de la didáctica, y en relación con los valores, no puede hablarse de «valores independientes» ni de «automatización de las decisiones». Dado el carácter a la vez práctico e interesado en valores adscriptos a la libertad de los sujetos intervinientes, la incertidumbre y la creatividad esenciales del acto de la enseñanza, es necesaria para el profesor la sabiduría del hombre práctico de Aristóteles, con una modalidad que pone en juego los instrumentos de la racionalidad limitada, en los términos de Herbert Simon y Pierre Bourdieu (1986).

Estos autores afirman que en los procesos de planificación, sería prácticamente imposible procurar analizar cada curso de acción posible en función de sus efectos positivos o negativos. Ese tipo de tarea, que consideran de hecho imposible, pretendería alcanzar una racionalidad absoluta. Pero la práctica tiene exigencias de acción en tiempos acotados y, en ella, la urgencia en la adopción de decisiones impediría ese estudio exhaustivo. La propuesta de Simon y de Bourdieu es que se adopte un decisión basada sobre una racionalidad limitada, consistente no en buscar la mejor de las acciones, sino en analizar opciones hasta que se encuentre una en la que los efectos sean aceptablemente positivos y coherentes con los logros buscados, detener el análisis, decidir y actuar.

La didáctica ha sido postulada por diversos autores como una teoría preceptiva y normativa. «Precepto» y «norma» son dos términos considerados, en algunos casos, como sinónimos y, en otros, como diferentes por su alcance. Ambos aluden al carácter ordenado y mandatorio de las proposiciones que componen el discurso. Así, «norma» es una regla que se debe seguir o a la que se deben ajustar las conductas, tareas o actividades y

«precepto» es cada una de las instrucciones o reglas que se dan o establecen para el conocimiento o manejo de un arte o facultad. Sus significados son ciertamente semejantes, pero cuando se encuentran diferencias en el uso o en los diccionarios, ellas se refieren al carácter más general de la norma y al alcance más analítico y específico del precepto. Ambos términos pueden recibir, sin embargo, definiciones programáticas, en el sentido que asigna Israel Scheffler a este tipo de definición. Las definiciones programáticas, según Scheffler, poseen un propósito moral. Proponen que el objeto de la definición sea de una manera determinada; por lo tanto, debe ser juzgado por el valor de los programas que representa (1960: 15).

Con el propósito de distinguir entre dos modalidades teóricas de la didáctica que en el curso del siglo XX se enfrentaron y dejaron improntas importantes en los sistemas educativos, adoptaré las denominaciones de «didáctica preceptiva» y «didáctica normativa». La primera, está constituida, en su faz práctica, por enunciados del tipo: «Si se propone alcanzar *x* objetivo, realice *y* acciones de enseñanza, siga estas reglas». Es una didáctica no comprometida con valores determinados, con aprendizajes de carácter definido, con un proyecto social educativo de alcance especial. Se trata de ser eficaz en el logro de los objetivos, cualesquiera que ellos sean. Las cuestiones relacionadas con los valores son propias de la filosofía de la educación, no pertenecen al campo de la didáctica.[2]

La didáctica normativa, en cambio, en los aspectos relacionados con la práctica, está constituida por enunciados del tipo «La enseñanza *debe* perseguir ciertos objetivos, la enseñanza *debe* promover cierto tipo de aprendizajes, por ejemplo, aprendizajes significativos, la enseñanza *debe* ser inclusiva de los variados tipos de alumnos». Es una didáctica comprometida con un proyecto social de política educativa y se propone solucionar los problemas que éste plantea encontrando las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza.

La didáctica como disciplina es una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y en momentos determinados. La didáctica no puede resolver cada uno de estos casos, pero puede brindar apoyo desde la

2. Así Robert Mager (1980: VIII) se adelanta a afirmar que no se ocupará de cuáles han de ser los objetivos, porque ésa es cuestión de la filosofía de la educación. El tema de su libro se reduce a la técnica de formulación de los objetivos.

formulación de un discurso destinado a docentes concretos, ni universales ni empíricos o individuales, con enunciados de un cierto grado de generalidad que los docentes individuales, ante la necesidad de resolver cotidianamente los problemas de la enseñanza, deben interpretar. Llamamos «docentes concretos» a los sujetos de los que se ocupa la didáctica. No son sujetos abstractos o universales. Tampoco los docentes considerados individualmente. Son los docentes situados en contextos histórico-sociales que determinan las condiciones de su práctica. El discurso de la didáctica es teórico pero se refiere a la práctica. En este sentido, «Frente a un discurso preñado de reglas, como es el discurso didáctico, el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos, para reconstruir su significado teórico-práctico, en términos que le permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace» (Camilloni, 1988).

La didáctica es una disciplina estrechamente relacionada con los proyectos sociales y educativos. Tiene un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad. Así, por ejemplo, Roberto Maragliano (1986) señala que en el proyecto de la construcción de la didáctica, el modo en que se concibe al sujeto de la educación y la función social de la escuela son determinantes centrales de la construcción teórica de la didáctica. Tres diferentes concepciones de la escuela tienen el poder de definir el enfoque pedagógico didáctico. Las denomina «escuela clásica», «escuela de masas» y «escuela de élite». En la primera, la enseñanza consiste en la transmisión indiferenciada y colectiva de contenidos, se dirige a un único modelo implícito de alumno y el aprendizaje se concibe como un proceso individual. En la escuela de masas no hay preselección, no hay estereotipo de alumno, pero la indiferenciación de la enseñanza convierte a la escuela en parte de un sistema de diferenciación social, sobre todo en franjas etárias que corresponden a las etapas de educación obligatoria. En la escuela de elite, en cambio, hay selección previa, y la enseñanza es uniforme para los distintos tipos de alumno. Esa escuela es manifiestamente funcional a la diferenciación y estratificación social.

La escuela clásica, como la denomina Maragliano, corresponde a la función de socialización de Kieran Egan (1997), esto es, a la escuela de transmisión de la cultura general. La escuela de elite es la escuela que según Egan responde al ideal platónico de transmisión y está destinada sólo a los que están dotados de capacidad para aprehender la verdad. La escuela de masas, por su parte, genera desigualdad social de manera semejante a la que

denuncia Pierre Bourdieu en sus análisis críticos acerca de las funciones que cumple la escuela en la sociedad. A esas clases de escuela según su propósito general, Egan agrega en su clasificación la de una escuela para el desarrollo personal, diferente para cada alumno, que correspondería, en la tradición, a la propuesta de Rousseau.

A distintas concepciones del alumno y de la escuela les corresponden diferentes enfoques de la didáctica. Esta diversidad de enfoques tiene su origen en la incoherencia de los propósitos de la educación que, como dice Egan, son la verdadera causa de la crisis actual de la educación: formación general para todos, transmisión de la verdad para los talentosos, desarrollo personal de cada individuo, ¿qué fines persigue la escuela?

¿Cuál o cuáles son los fines que la didáctica debe postular? La didáctica debe proponerse no sólo resolver esa incoherencia sino construir una propuesta que sea consistente con el tipo de sujetos de la enseñanza (los docentes), la concepción de sujetos del aprendizaje (los alumnos) y el modelo de institución (las escuelas) que surgen de una postulación de propósitos de la educación escolar que responda a la necesidad de educar en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos.

En síntesis: la didáctica es una ciencia social pero no es una ciencia autónoma. No es desinteresada, porque está comprometida con proyectos sociales y con la instalación y el desarrollo de los valores de la humanidad en cada uno de los alumnos. Siendo la enseñanza una acción social de intervención, está fuertemente comprometida con la práctica social. Es el resultado del esfuerzo por resolver problemas concretos que se presentan en la práctica social de la educación. Es producto de esfuerzos analíticos de teorización de las acciones y situaciones de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje de los alumnos y los docentes. Se sustenta sobre investigación empírica. No es autónoma, porque se relaciona con otras disciplinas con las que comparte, necesariamente, teorías. Presenta teorías en común con otras ciencias sociales pero también adopta teorías en común con las ciencias naturales. Es descriptiva y explicativa. Es hermenéutica. Es normativa. Es verificable. Es factible. Es científica y es política. Tiene carácter proyectual.

Es ésta nuestra propuesta, una didáctica que asume el compromiso de que los aprendizajes que teóricos y profesores se propongan orientar desde la enseñanza sean aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidad para resolver problemas de la vida real y que constituyen la base para la prosecución del aprendizaje durante toda la vida. Pensamos, entonces, en un profesor que encare de la misma manera, significativa, profunda y

auténtica, no sólo la enseñanza de su disciplina a sus alumnos, sino también su propio desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, Jerome (1966): *Hacia un teoría de la instrucción*, México, UTEHA.
——(1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
——(1996): «Folk Pedagogy», *The Culture of Education*, Harvard University Press, Massachusetts.
Camilloni, Alicia R. W. de (1994): «Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales como Ciencia Social», en S. Alderoqui y B. Aisemberg (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Paidós.
——(1998): «El sujeto del discurso didáctico», *Praxis Educativa*, año III, nº 3, febrero.
Egan, Kieran (1997): *The Educated Mind. How Cognitive Tools shape our Understanding*, Chicago-Londres, The University of Chicago Press.
Foucault, Michel: (1970): *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
Habermas, Jürgen (1966): *Teoría y praxis*, Buenos Aires, Sur.
Kennedy, Mary M. (1997): *Defining an Ideal Teacher Education Program*, Washington, DC, National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE).
——(1999): "The problem of evidence in teacher education", en R. Roth (ed.): *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, Filadelfia, Falmer Press (pp. 87-107).
Kneller George K. (1969): *La lógica y el lenguaje en la educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
——(1969): *La lógica y el lenguaje en educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
Mager, Robert (1980): *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Madrid, Morava.
Maragliano, Roberto y Vertecchi, Benedetto (1986): «Teoria da Didática, Escola de massa e Reforma», en AA.VV.: *Teoria da Didática*, San Pablo, Cortez Editora.
Raths, James (2001): «Teacher's beliefs and teaching beliefs», *Early Childhood Research and Practice*, vol. 3, nº 1, primavera.
Sanders, D. P. y McCutcheon, G. (1986): «The development of practical theories of teaching», *Journal of Curriculum and Supervision*, 2: 50-67.
Scheffler, Israel (1960): *The Language of Education*, Thomas, Springfield, Ill.

Schwab Joseph J. «On the Corruption of Education by Psychology,» *School Review* 60: 169-184 (verano 1958).

Simon, Herbert (1978): *Las ciencias de lo artificial*, Barcelona, ATE.

Simon, Herbert y otros (1986): «Decision making and problem solving», *Research Briefings 1986: Report of the Research Briefing Panel on Decision Making and Problem Solving,* Washington, DC, National Academy of Sciences, National Academy Press.

Zeichner, K. y Tabachnick, B. R. (1981): «Are the effects of university teacher education washed out by school experience?», *Journal of Teacher Education,* noviembre.

4

EL SUJETO DEL DISCURSO DIDÁCTICO*

Alicia R. W. de Camilloni

INTRODUCCIÓN

Entre las tareas que debe emprender una epistemología de la didáctica se encuentra, en un lugar destacado, el análisis del carácter del sujeto al que se refiere y al que se dirige el teórico de la didáctica. El sujeto al que, en este caso, nos referiremos, es el docente, ya que se trata de la construcción e interpretación de una teoría de la enseñanza.

La determinación del carácter de este sujeto no sólo permitiría brindar una base para la construcción del discurso sino que, además, ofrecería un marco para la interpretación de su alcance y de sus límites. De aquí podrá devenir también, finalmente, una justificación de la relación que se establece entre el discurso y el actor pedagógico, es decir, el docente, para conducir, finalmente, a una proyección de algunas tareas que deberían estar necesariamente implicadas en el proceso de formación de los docentes.

No es posible pretender homologar los discursos teóricos de la didáctica que se produjeron a lo largo de muchos siglos. Las condiciones de la relación objetividad (¿filosófica?, ¿científica?, ¿práctica?) / subjetividad (¿cultural?,

* Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Didáctica *Volver a pensar la educación*, La Coruña, setiembre de 1993. Publicado en *PRAXIS Educativa*, año 3, nº 3, febrero de 1998.

¿social?, ¿individual?) que ellos planteaban seguramente han cambiado, porque los compromisos de los autores con la educación de su tiempo y las concepciones acerca del conocimiento y la verdad también debieron mudar.

Pero en la consideración del tema que nos ocupa, dentro de un rango aceptable de transformaciones conceptuales, podría concluirse que el sujeto del discurso ha mantenido un cierto carácter de estabilidad epistemológica, aunque no siempre haya sido esto postulado explícitamente por los didactas ni comprendido por los destinatarios privilegiados de su texto, los docentes.

Una reflexión crítica acerca de cuál es el enseñante del que hablan Quintiliano y Pestalozzi, Herbart y Bruner, nos muestra que estos autores, en principio, no se refieren a un docente individualmente definido y caracterizado, sino a un practicante pensado con cierto grado de generalidad. Podríamos decir que se trata de un docente genérico, incluido en una clase o conjunto de docentes.

Pero antes de analizar cuáles son los diferentes tipos de «generalidad» y en qué condiciones se establece cada uno de ellos, veamos, desde la perspectiva de la relación teoría-praxis, qué problemas plantea la asunción, que, como dijimos, puede ser explícita o implícita, del carácter general del sujeto, cuando éste constituye el eje de una teoría normativa como lo es la didáctica.

La normatividad asocia teoría y acción. El dualismo teoría-praxis, propio del positivismo, tiene su correlato en varios dualismos en los que se abre esa otra separación radical que caracteriza al enfoque: el dualismo sujeto-objeto. Las parejas de diferenciación y oposición o de diferenciación y complementariedad entre hechos o decisiones, o entre conocer y valorar, no se resuelven, para el programa del positivismo o del neopositivismo, por el camino de la argumentación racional, sino que a esta argumentación se deben añadir elementos que pertenecen a otra esfera del pensamiento o a la afectividad. Nosotros, hoy, diríamos: a otro y distinto tipo de racionalidad.

Según esta última y diferente perspectiva, el sujeto no puede ser pensado fuera de su relación con el objeto. De otro modo, si se cosificara al objeto, el sujeto, en tanto objeto de la reflexión, sufriría la misma cosificación que el objeto, lo cual lo desnaturalizaría.

Una teoría que vinculara, en cambio, teoría y praxis, ambos como producto integrado del sujeto frente a la realidad, permitiría desreificar tanto al sujeto como al objeto.

Si atendemos, en consecuencia, al compromiso con una teoría referida a la praxis pedagógica, compromiso en el que reside el carácter esencial de la didáctica, entonces, la concepción acerca del sujeto y su relación con el objeto de conocimiento y acción, así como la resolución dada al problema plan-

teado por los dualismos mencionados antes, serán determinantes del alcance y los límites de la teoría didáctica y de sus efectos sobre la realidad educativa.

EL SUJETO, LOS SUJETOS

¿Sobre quién habla la didáctica? ¿A quién se dirigen los didactas?

El discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes (maestros, profesores, enseñantes). Destinatarios de la propuesta, son, sin duda, individuos reales. Y por sobre todo, individuos. Con particularidades que devienen de sus historias personales y, en especial, de su formación y experiencia profesionales. Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias.

A todos estos sujetos hace referencia la didáctica. Los supone existentes, reales en su solidez y en su espesor físico, psíquico y social. Pero su presencia señalada en los textos de la disciplina se acentúa a través de su ausencia. Esos sujetos son aquellos de quienes se habla, pero su encarnadura real es, en verdad, omitida. ¿Es esta omisión el producto de un escamoteo de la realidad, de un artificio intelectual o de una falta de compromiso con la necesidad de enfrentar la problemática educativa para encontrar los caminos para solucionarla?

Intentaremos demostrar que estas tres hipótesis pueden ser rechazadas y que, al mismo tiempo y sobre la base de la misma argumentación que fundamenta ese rechazo, es posible determinar las condiciones que son necesarias para que el discurso didáctico pueda lograr su plena realización.

El término «sujeto» es polisémico, multívoco. Se lo emplea tanto para hacer referencia al hombre en general, al ser-especie de Hegel y de Marx, como al hombre individualmente identificado. Tan lejos como nos remontemos en la historia del pensamiento, encontraremos teorías en las que «sujeto» es definido de acuerdo con un marco conceptual que le da su significado. Entre esos muchos sentidos, mencionaremos algunos que presentan particular interés para un análisis epistemológico de la didáctica.

En la filosofía kantiana, por ejemplo, el «sujeto» no es el hombre particular que experimenta sensaciones únicas y elabora conceptos a partir de ellas. Es, en cambio, un sujeto trascendental, en cuya más íntima hondura individual obra una organización general. En ella reside la verdadera humanidad.

Es la «conciencia general», en la que se configura la función supraindividual de la representación, donde se funda la posibilidad de un pensamiento objetivo, esto es, un pensamiento necesario y con validez universal.

En el desarrollo de la filosofía teórica de Kant, este sujeto supraindividual permite pensar la humanidad como unidad absoluta. La conciencia empírica individual está sustentada en esa función supraindividual, cuyo conocimiento es necesario para hacer inteligible la experiencia empírica.

En Hegel encontramos un concepto diferente acerca de cómo debe entenderse al sujeto. «No es lo que hay de externo y fortuito en el yo, aquel "ser así" que aparece más o menos vano y que no debe confundirse con el "ser uno". Por eso, para Hegel, esas modalidades fortuitas son, desde el punto de vista del conocimiento, tan indiferentes como la forma especial de la nariz de un pensador» (Bloch, 1949: 37). Hegel reclama utilizar los términos «abstracto» y «concreto» de manera diferente a la que es habitual en su empleo ordinario. En otra cita de Ernest Bloch leemos: «Para él (Hegel) lo abstracto es, unas veces, la representación general vacía, otras veces, lo que hay de formal en el concepto; simplemente, su "contenido no desarrollado". Lo concreto, por el contrario, es lo que se despliega en especiales y singulares determinaciones, lo general en cuanto mediado por lo individual» (1949: 26).

Lo concreto no es, entonces, lo simplemente individual, tal como aparece ante nuestros sentidos, sino «la individualidad empapada de razón desplegada en su riqueza dialéctica» (1949: 26). El sujeto concreto, diferenciado del sujeto abstracto, es necesario para que el espíritu alcance la conciencia de sí mismo, conciencia que es indispensable para que el espíritu logre su autorrealización.

Vemos pues que, en Kant, el sujeto considerado individualmente no es sino una expresión de lo supraindividual que le confiere su sentido humano. En Hegel, en cambio, el sujeto no vacío, no formal, es el sujeto concreto. Pero «concreto» no significa lo mismo que «empírico», pues Hegel diferencia claramente lo concreto de lo que es fortuito y externo. Lo concreto es el despliegue de lo general, el desarrollo histórico dialéctico del concepto. Para este sujeto concreto, la praxis sólo puede ser social, y nunca la de un sujeto aislado.

En un sentido similar, en lo que se refiere a la distinción de dos modos de ser diferentes en el hombre, Marx diferencia al ser real o empírico del hombre, del hombre como tipo ideal, social, autocreativo y productivo. El ser real «es el hombre a quien ha dado forma el grado de desarrollo de las fuerzas productivas en determinado período histórico» (Joachim, 1988: 78). «El tipo ideal es lo que el hombre podría ser si, de acuerdo con ciertos criterios normativos, pudiera usar todas sus capacidades y potencialidades en grado «máximo» (1988: 78).

A la diferencia entre el ser empírico y el tipo ideal, Marx agrega el concepto de ser «concreto», que está definido por sus intereses reales, los que corresponden a las condiciones sociales que enmarcan su vida: «Lo concreto es concreto porque constituye la síntesis de muchas determinaciones, es decir, la unidad de lo diverso» (citado por Schaff, 1967: 82). Lo concreto, entonces, es el fruto de una operación por la que se parte de los individuos reales humanos, se efectúa una simplificación a través de la abstracción, para pasar luego a una reconstrucción mental que postula lo concreto que es, en consecuencia, complejo.

El ente humano, «en realidad –dice Marx– es el conjunto de las relaciones sociales». Como ser empírico, sus deseos e intereses, su conciencia, pueden no coincidir con sus intereses reales. De allí los conceptos de «falsa conciencia» e «ideología», que son considerados producto de las experiencias subjetivas de la alienación objetiva, esto es, de la relación del sujeto con la base material del proceso de la producción social.

Así, pues, sujeto empírico, sujeto concreto y sujeto abstracto son tres modos diferentes de concebir al sujeto de que se habla y que corresponden también a tres formas diversas en las que se puede pensar al destinatario de un discurso teórico. Cada uno de esos conceptos ha sido entendido, a su vez, de diferente manera, como hemos visto en, al menos, tres autores de importancia en la historia del pensamiento.

En una línea semejante, continuación de la senda marcada por Hegel y por Marx, Max Horkheimer usa «el concepto hegeliano de *universal concreto*, que es la unidad de lo universal. [...] Se entiende por *concreto* lo multilateral, lo ampliamente mediado; a ello se opone lo "abstracto" que significa "aislado", no "mediado"» (citado en Gabás, 1980: 25-26). Y Theodor Adorno, a su vez, afirma: «el individuo particular debe a lo universal la posibilidad de su existencia; por ello el pensar atestigua, por su parte, una condición universal, y por lo tanto, social» (Adorno, 1973: 147). Para los teóricos de la Escuela de Frankfurt, como se ve, el sujeto de la praxis, como el sujeto del conocimiento, no son sujetos individuales ni sujetos abstractos.

De entre las parejas de conceptos que han ido apareciendo en la presentación de las distintas concepciones del sujeto, parece posible construir, entonces, tres categorías:

- lo formal, simple y abstracto,
- lo empírico e individual,
- lo concreto y complejo.

Desde otro punto de vista y a partir, en consecuencia, de un sistema diferente de categorización, Jean Piaget distingue entre dos constructos teóricos que se le ofrecen como posibilidad teórica: el «sujeto individual» y el «sujeto epistémico», y opta por uno de ellos.

Al momento de plantear la cuestión de la objetividad en la ciencia, no excluye la necesidad de una actividad del sujeto en el acto del conocimiento, pero presenta dos modos de conceptualización del sujeto:

- el sujeto individual: «lo que sigue siendo propio de tal o cual individuo», y
- el sujeto epistémico: «lo común a todos los sujetos de un mismo nivel de desarrollo, independientemente de las diferencias individuales».

La relación entre el sujeto individual y el sujeto epistémico no es simple, pero el análisis ha de privilegiar al sujeto epistémico: «Lo propio del conocimiento científico estriba, pues, en llegar a una objetividad cada vez más rigurosa mediante un doble movimiento de adecuación respecto del objeto y de descentración del sujeto individual con respecto al sujeto epistémico» (Piaget, 1970: 25-26).

Encontramos en Piaget, por consiguiente, otra construcción conceptual del sujeto en la que lo general está presente en lo individual o particular, aunque de manera diferente de aquello que aparecía como común o compartido por diferentes sujetos en la Escuela de Frankfurt.

De entre todas estas conceptualizaciones acerca del sujeto o los sujetos, ¿cuál se encuentra en la didáctica? ¿A quién se dirige la didáctica? ¿De quién habla? Y, por lo tanto, ¿qué se puede esperar de ella?

EL DISCURSO DIDÁCTICO

En otro lugar he justificado mi opinión acerca del carácter de ciencia social que atribuyo a la didáctica (Camilloni, 1994). La argumentación, presentada sintéticamente, es la siguiente: si aceptamos partir de una revisión crítica de los conceptos de ciencia y de ciencia social que sostiene el neopositivismo, es posible argüir que una disciplina puede tener carácter científico aun cuando, en su dominio de conocimiento, permita la coexistencia de diferentes teorías, paradigmas o programas de investigación científica, todos o, en su mayor parte, en pugna unos con otros; esté impregnada de valores, ya que no hay discurso didáctico neutro; y tenga, finalmente, un propósito y una forma

de enunciación en los que la normatividad no puede estar ausente, aun cuando no sea imperativo que ella cubra todo el campo que es desarrollado por la teoría de la enseñanza.

El texto disciplinario de la didáctica supone, por lo tanto, la existencia de diversas opciones teóricas, una de las cuales es la elección del sujeto del discurso.

Veamos algunos ejemplos significativos.

En su tratado de retórica, las *Instituciones oratorias*, Quintiliano (35-95 d.C.) se dirige a los maestros que quieran enseñar la disciplina. Pero lo hace de manera general, e incluye a padres, ayas y maestros. En el texto presenta preceptos adecuados para aprender la retórica pero también para enseñarla. Sin embargo, y lo manifiesta explícitamente, «[...] los preceptos por sí solos, afectando demasiada sutileza, destruyen y desplazan cuanto hay de más noble en el discurso, se llevan todo el jugo del ingenio y le dejan en los huesos, los cuales, así como debe haberlos y estar sujetos con los nervios, así deben estar cubiertos con la carne» (citado en Fernández, 1956). Por eso, aclara que no dice todo, «porque si hubiéramos de decir cuanto se ofrece en cada cosa sería nunca acabar». El sujeto al que se dirige, por lo tanto, deberá elaborar los preceptos que se presentan en ese grado de generalidad, y elaborarlos para hacerlos propios y «cubrirlos de carne».

De conformidad con los principios de su psicología especulativa, el educador del que debería hablar y al que debería dirigirse Herbart (1776-1841) es un yo que, al igual que el yo del alumno, siempre está en un estado determinado, constituido por masas de apercepciones. Hay una predominancia, por lo tanto, del contenido individual. Sin embargo, en el texto no parece el maestro sino como un yo general, destinatario de un complejo constituido por preceptos y sus fundamentaciones, que no reconocen diferencias y que asumen un carácter universal. Así, por ejemplo, afirma Herbart «que la instrucción tome o no su verdadero camino depende del maestro, del alumno y del objeto simultáneamente» (s/d: 95). Y, si el objeto no interesa al alumno, «el maestro le instará [...], le negará [...], le obligará [...]», lo que constituirá un error, porque es indispensable que el alumno se interese por el objeto, «porque el ejemplo de concebir, exponer, unir a otros afines el objeto, es precisamente lo más eficaz de una buena instrucción. El maestro debe darlo» (s/d: 95). El maestro, todos los maestros.

La idea de que un maestro es todos los maestros había sufrido ya una crisis, manifestada claramente, por ejemplo, en Pestalozzi. En la primera carta que éste envía a su amigo Gessner en 1801, relata su experiencia en la enseñanza, con un fuerte y total sentido de la individuación de la tarea

(Pestalozzi, s/d). La propuesta didáctica de Pestalozzi nace de sus experiencias individuales y, como tal, hace explícito que se adapta a un lugar, un tiempo y un grupo social. El maestro pasa aquí, de ser general, a ser particular.

EL PROFESOR, LOS PROFESORES

Los textos que se incluyen en la disciplina demarcada como didáctica, presentan hoy distintas concepciones acerca de la noción que hemos denominado «sujeto del discurso», esto es, el enseñante.

Según el enfoque teórico adoptado, este sujeto es tratado como sujeto universal, sin determinaciones adicionales, o como sujeto concreto, a veces, en forma semejante a los términos en que este tipo de sujeto es definido por la Escuela de Frankfurt. Es importante señalar que nunca es tratado como sujeto empírico, individual.

Se habla de él como sujeto universal, como si fuera un ser no individuado, aunque no necesariamente conceptualice de la misma forma a sus alumnos.[1] La normativa didáctica se presume generalizable y de allí nace, probablemente, la fuerza que se le otorga al discurso. Este último se asume como fruto de un conocimiento objetivo y, por lo tanto, como necesario, no contingente. La didáctica de enfoque tecnológico clásico podría servir de ejemplo para esta postura.

El carácter de conocimiento necesario también está presente en algún planteo en el que el sujeto es conceptualizado como sujeto concreto. Y esto es así porque, precisamente, las determinaciones que lo definen como «concreto» provienen de influencias o condicionamientos exteriores al sujeto, ya que son de orden estructural. Sería imposible ignorarlas, aunque la propuesta didáctica respondiera a un enfoque emancipador o transformador de la realidad y se propusiera, justamente, su modificación. Éste es uno de los problemas que le plantean las teorías reproductivistas a la didáctica.

Frente a un discurso preñado de reglas, como es el discurso didáctico, el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos mani-

1. Dermeval Saviani (1991: 85-86) plantea la relación entre una lógica concreta (en el sentido en que usa Marx el término), una pedagogía concreta y una pedagogía dialéctica. El término «concreto» se aplica al análisis de los contenidos que no se deben confundir con los contenidos empíricos, y a los alumnos. Nuestro texto coincide con su enfoque.

fiestos, para reconstruir su significado teórico-práctico en términos que permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace.

No puede limitarse a derivar una regla de acción, porque si así lo hiciera, se perdería el carácter teórico y, por eso mismo, general o concreto del discurso. Que éste sea universal o concreto, como hemos visto, es el producto de una concepción del mundo, de la sociedad, del conocimiento y de la ciencia.

El sujeto empírico es el intérprete, entonces, de un texto que le está dirigido y que también lo ignora. La omisión es tanto más completa cuanto más universal pretenda ser la teoría. Pero en ambos casos, se trate de un sujeto universal o de un sujeto concreto, el empleo de la teoría didáctica en la acción pedagógica exige siempre un esfuerzo de acomodación.

Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica.

Realizar la transducción de la teoría, más o menos general, requiere del docente una habilidad particular. Esta habilidad no se suele desarrollar expresamente en los procesos de formación de docentes, lo que torna azarosa o imposible la utilización efectiva de la teoría didáctica. El docente espera de la teoría didáctica, con frecuencia, lo que ella no pretende o no debe proporcionarle.

Nos preguntábamos antes si al tratar al sujeto como sujeto universal o concreto y no empírico se escamoteaba la realidad, se recurría a un artilugio intelectual o se reflejaba una falta de compromiso con los problemas reales de la educación.

En el caso del sujeto universal, la falta de compromiso podría ser una hipótesis aceptable. Pero al tratarse de un sujeto definido como sujeto «concreto», la respuesta frente a esas hipótesis es que no se trata ni de lo uno ni de lo otro. La teoría didáctica adquiere mayor validez y aplicabilidad en la medida en que no habla de sujetos empíricos, aunque sí requiere que sitúe a los docentes en una sociedad y un momento histórico y que se plantee como proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación. Pero para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, Theodor W. (1973): *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Bloch, Ernest (1949): *El pensamiento de Hegel*, México, F.C.E.

Camilloni, Alicia R. W. de (1994): «Epistemología de las Ciencias Sociales», en Alderoqui, Silvia y Aisenberg, Beatriz (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Paidós.

Fernández, Luis G. (1956): *Antología pedagógica de Quintiliano*, México, Luis Fernández G.

Gabás, Raúl (1980): *Jürgen Habermas: Dominio técnico y comunidad lingüística*, Barcelona, Ariel.

Herbart, Johann (s/d): *Bosquejo de pedagogía*, Madrid, Ed. La Lectura.

Israel, Joachim (1988): *La enajenación de Marx a la sociología moderna*, México, F.C.E.

Pestalozzi, Johann Heinrich (s/d): *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, Madrid, Ed. La Lectura.

Piaget, Jean (1970): *Naturaleza y métodos de la epistemología*, Buenos Aires, Proteo.

Saviani, Dermeval (1991): *Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações*, San Pablo, Cortez Editora.

Schaff, Adam (1967): *Marxismo e individuo humano*, México, Grijalbo.

5

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS A TRAVÉS DEL TIEMPO

Estela Cols

DIVERSIDAD DE TRADICIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA: EL INTERÉS DE MIRAR HACIA ATRÁS

Desde sus inicios en la época moderna, la didáctica se distinguió por su interés en la enseñanza. Pero estudiar la enseñanza es, en verdad, acercarse a un vasto espacio de problemas muy diversos. Además, la enseñanza es un objeto histórico, cambiante. A través del tiempo, se complejizaron enormemente las tareas ligadas a la actividad de enseñanza, se diversificaron sus ámbitos y nuevos actores comenzaron a formar parte de ella. Así, se fueron multiplicando los desafíos prácticos y la reflexión teórica se especializó cada vez más. Por esta razón, el curso de la constitución disciplinaria de la didáctica no es escindible de las transformaciones que tuvieron lugar en los procesos de escolarización. Su construcción no obedece sólo a patrones de índole académica sino que está sujeta a la influencia de transformaciones sociales más amplias y, particularmente, a las características que asumen las prácticas educativas en cada momento.

Por otra parte, si bien la definición de la enseñanza como objeto de estudio del didacta se asienta en una histórica y fecunda tradición de pensamiento, sabemos que es posible reconocer variantes en algunos países en lo que respecta a la configuración del campo pedagógico y al tipo de relaciones que se establecen entre las diferentes disciplinas que lo constituyen. Tal como señala Camilloni (1996), la demarcación de límites no es sencilla. En

nuestro país, como en otros de América y de Europa continental, existe una importante vertiente de reflexión didáctica que puede ser rastreada a través de la historia y que ocupa un lugar destacado en la formación de docentes y especialistas en educación. En ella es posible distinguir los abordajes propios de la didáctica general así como aquellos de las didácticas especializadas en un área de conocimiento particular o en un nivel del sistema educativo. A su vez, como se verá luego, desde 1960 en adelante, la didáctica incorporó progresivamente las preocupaciones y desarrollos provenientes de la teoría curricular.

Sin embargo, en los países anglosajones la situación es diferente. En los Estados Unidos, por ejemplo, gran parte de los modelos y propuestas acerca de la enseñanza han sido producidos por psicólogos, sobre la base de teorías acerca del aprendizaje y del desarrollo. Del mismo modo, la teoría curricular, que ha tenido una gran expansión en ese país desde las primeras décadas del siglo XX, integró en el ámbito de sus intereses un conjunto de temas relativos a la enseñanza y el aprendizaje escolar. Tampoco la didáctica ha tenido desarrollo en Inglaterra. En cambio, según señala Hamilton, junto a la teoría curricular, existe una línea de reflexión pedagógica cuyos intereses son afines al pensamiento didáctico de la Europa continental (Hamilton, 1999). En Brasil, para citar otro ejemplo, las dos tradiciones –didáctica y curricular– se encuentran sólidamente establecidas y presentan una producción propia que se asienta en ámbitos institucionales demarcados (Barbosa Moreira, 1999). Por último, el caso de Francia, cuya producción está teniendo gran difusión en nuestro contexto en los últimos años, presenta una configuración particular. Allí, fueron los pedagogos quienes históricamente se ocuparon de los problemas de la enseñanza, con una orientación más bien normativa. En la década de 1970, se produjo un movimiento por el cual las didácticas especializadas en disciplinas se consolidaron como campos de investigación. Así, en la actualidad, tanto pedagogos como didactas se ocupan del estudio de la enseñanza y llevan a cabo investigaciones, aunque desde perspectivas diferentes. Algunos autores, como Develay (1992), promueven una integración de estas diversas tradiciones que permita reconciliar en su seno la preocupación ética, el interés didáctico por desarrollar modelos relativos a los fenómenos en estudio y la orientación hacia la acción, propia de la tradición pedagógica.

En fin, en el escenario de la didáctica conviven hoy múltiples líneas de producción teórica. A través del tiempo, se fueron delineando distintas corrientes que se diferencian en función de las dimensiones que incorporan, los marcos de referencia que emplean y los propósitos que persiguen en sus trabajos. Esta diversificación obedece en gran medida a la complejidad propia

del objeto en estudio. Pero también es el resultado de la influencia de investigadores de variadas orientaciones disciplinarias y teóricas –sociológica, antropológica, psicológica, lingüística, sociolingüística y micropolítica– que se han volcado en las últimas décadas al estudio de las prácticas de enseñanza y la clase escolar.

En los próximos apartados intentaré realizar una retrospectiva del desarrollo del pensamiento didáctico con el propósito de encontrar aquellos mojones que marcaron la aparición de temas y problemas de interés para los didactas. No trataré, pues, de hacer investigación histórica ni de efectuar un recorrido con pretensiones de exhaustividad. Tampoco de adentrarme en la descripción de las diferentes corrientes y modelos a los que se hará referencia. La propuesta es, más bien, «sobrevolar» el campo en diferentes momentos para caracterizar las preocupaciones predominantes, las tendencias y puntos de discusión, en un intento de sondear las raíces de algunas líneas del pensamiento didáctico que aún hoy siguen vigentes.

Algunas consideraciones preliminares son necesarias. En primer lugar, como dijimos, trazar límites resulta complicado, y más aún en momentos del pasado previos a la especialización de los estudios pedagógicos. Es por ello que incluiremos en el análisis referencias al trabajo de algunos pedagogos que probablemente no se autodenominaron didactas ni se reconocerían bajo ese rótulo, pero cuyo impacto en las ideas acerca de la enseñanza juzgamos primordial. Una segunda advertencia tiene que ver con los límites de toda clasificación. Seguramente, hay autores y corrientes que pueden ser ubicados en más de un lugar por la amplitud de su pensamiento y la vastedad de su obra, pero trataré de efectuar un ordenamiento conforme a las características más destacadas de su producción desde una perspectiva didáctica. Finalmente, el recorrido que se propone no responde a un intento de periodización sino que busca destacar el momento en que un tema emerge visiblemente como objeto de reflexión, más allá de que anteriormente hubiera existido como problema práctico o de que el asunto ya hubiera atraído el interés de ciertas figuras precursoras.

EN LOS ALBORES DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO: LA CUESTIÓN DEL MÉTODO Y LA IMPRONTA NORMATIVA

Los orígenes de la disciplina deben ser buscados, como es sabido, en la Europa continental del siglo XVII. El contexto de la época estaba marcado por cambios profundos en los ideales pedagógicos, la Reforma y la Contra-

rreforma religiosa y la construcción de utopías pedagógicas y sociales. Al mismo tiempo, se habían producido importantes transformaciones de orden sociopolítico y económico a partir del acceso al poder de una burguesía en ascenso en Inglaterra y los Países Bajos y el desarrollo de nuevos modos de producción que pusieron fin a las corporaciones artesanales.

La renovación humanística había impuesto nuevos modelos educativos a través de la obra de pensadores como François Rabelais (1494-1553), Michel de Montaigne (1533-1592), Erasmo de Rotterdam (1469-1536), Luis Vives (1492-1540), Rodolfo Agrícola (1443-1485).[1] Como señala Manacorda, el humanismo europeo del siglo XVI se caracterizó por la creación de proyectos concretos orientados a instituir un nuevo tipo de escuelas. Asimismo, afirmó la finalidad civil de la educación tanto del ciudadano como del gentilhombre y el gobernante (Manacorda, 1987: 294). Sin embargo, el espíritu del humanismo no tardó en cristalizarse. Las escuelas humanísticas, frecuentadas por una masa creciente de estudiantes «*resbalaban más y más hacia un formalismo pedante, con métodos de pura memorización y una disciplina mecánica*» (Abbagnano y Visalberghi, 1998: 300). La utopía constituyó una expresión del pensamiento de la época que da cuenta de una profunda crítica de los usos pedagógicos vigentes. En ella vemos plasmarse algunos de los principios que están en la base de la educación moderna: la universalidad del contenido de la instrucción, su carácter moderno y científico, una didáctica revolucionaria, el paralelismo de instrucción y trabajo son elementos presentes en la obra de Tomás Moro, Tommaso Campanella y Francis Bacon (Manacorda, 1987).

Según describe Hamilton, durante los siglos XV y XVI, las prácticas educativas medievales sufrieron un proceso de reordenación que se materializó en el surgimiento de términos como «clase» y «currículo».[2] (Ha-

1. Como señala Lundgren, siguiendo a Durkheim, el pensamiento del siglo XVI no era homogéneo. En él coexistían corrientes pedagógicas diversas como las de Rabelais, quien proponía el enriquecimiento de la naturaleza humana en todos los sentidos y manifestaba un gusto especial por la erudición a la que podía llegarse de un modo poco estructurado. Erasmo, por otra parte, desarrolló una propuesta más formal, centrada en la religiosidad, el estudio de las artes liberales, la aptitud para la vida práctica y los buenos hábitos. El núcleo de la educación estaba, para él, en la cultura literaria y el estudio de la antigüedad clásica (Lundgren, 1992: 27).

2. Hamilton identifica dos momentos para determinar los primeros usos del término currículo. Ambos se refieren a registros aparecidos en documentos universitarios: en las universidades de Leiden en 1582 y Glasgow en 1633. Mientras que la idea de clase se basó en el principio de que todo aprendizaje tiene su momento y lugar, la noción de currículo

milton, 1993). Asimismo, la propia idea de método adquirió en este contexto una significación particular, fuertemente asociada a la significación de la palabra «currículo». En tiempos anteriores, el método –en su sentido clásico tomado del griego– era un marco de procedimientos de investigación o análisis, pero no encerraba la idea de establecer líneas maestras que pudieran ser rápidamente asimiladas y aplicadas. En cambio, los dialécticos del Renacimiento tardío otorgaron a la dialéctica un sesgo más práctico y la orientaron de modo más directo a alcanzar la concisión secuencial y la facilidad de comunicación. Sus manuales sustituyeron las abundantes reglas por una serie de preceptos simples y condensados que intentaban ayudar a los estudiantes a extraer de un modo más fácil las verdades inscritas en los escritos y discursos de los grandes pensadores.

En parte, fue esta reformulación de la dialéctica la que dio al «método» su nueva «linealidad». En esta evolución jugaron también un papel importante varios profesores protestantes, entre los que se destacan Felipe Melanchthon (1497-1560), Juan Sturm (1507-1589) y Pedro Ramus (1515-1572). Sturm, por ejemplo, entiende el método como un camino determinado, corto y directo, una especie de atajo que puede usarse para la enseñanza y la comunicación de las diversas artes (Hamilton, 1993). Al destacar la relevancia de la presentación y de la comunicación, Sturm inicia una redefinición de la dialéctica en la que se amplían las fronteras del método. La dialéctica dejará de aplicarse únicamente al estudio del discurso escrito y hablado y comenzará a referirse a un conjunto de procedimientos estándar, con relevancia para la solución de todos los problemas intelectuales.

Puede decirse que en este período culmina un movimiento más amplio a través del cual la relación entre la pedagogía y la didáctica comenzó a tomar una forma más elaborada. Lo que tuvo lugar, en opinión de Hamilton, fue un verdadero «giro instructivo», es decir, un vuelco de la atención hacia el tema de la enseñanza, más que el aprendizaje. Este viraje hacia el problema de las formas de transmisión en sí se originó por la confluencia de cinco procesos: la circulación de literatura sobre la instrucción destinada a docentes; la consolidación de los programas de estudios, que se establecieron como la definición del contenido de la instrucción; la organización de la instrucción según trayectos a través del mapa del conocimiento; la estructuración del conocimiento en torno a un marco de procedimientos para su presentación,

---

respondió a la necesidad de ensamblar las diferentes fracciones de una escuela para tratarlas como un todo (Hamilton, 1993).

y la síntesis del conjunto de ideas acerca del contenido, la trayectoria y la organización de la enseñanza en torno de la idea de método (Hamilton, 1999). De este modo, la instrucción humanista se formalizó e institucionalizó y sus enseñanzas estuvieron disponibles para un sector más amplio de la sociedad: «*El resultado neto de esta formalización fue que el currículum comenzó a significar un cuerpo fijo de enseñanzas (doctrinas) que pudieran ser transmitidas utilizando una tecnología instructiva (la didáctica), válida para todos los estudiantes*» (Hamilton, 1999:9).

Por su parte, el movimiento de la Reforma introdujo cambios importantes en materia de política educativa: la afirmación del principio de la instrucción universal, la creación de escuelas populares, el control de la instrucción por parte de las autoridades laicas, una creciente fisonomía nacional de la educación en los diversos países (Abbagnano y Visalberghi, 1998). A su vez, en el contexto de la Contrarreforma, la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, escrita en 1586 y perfeccionada en 1599, sistematizó el proyecto filosófico-pedagógico de la congregación, el plan de estudios, el modo de organización en clases, los horarios, la disciplina y el método que serviría de base a las escuelas de la orden.

En este marco, la obra de los primeros didactas enfoca abiertamente la cuestión de la enseñanza y presenta una propuesta metódica para enfrentar el problema de la transmisión en el seno del nuevo dispositivo escolar. En la Alemania protestante, se destaca la figura de Wolfgang Ratke (1571-1635), quien concibe a la didáctica [3] como el arte de la enseñanza, un catálogo de procedimientos o máximas que asignan al docente una clara centralidad. Propone un método basado en la gradualidad y la reiteración del ejercicio práctico para enseñar de manera rápida y natural las lenguas, las artes y las ciencias.

Pero sin duda, la obra prototípica es la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio (1592-1670), publicada en checo en 1632 y en latín en 1657. Su declaración de propósitos ilustra con claridad las notas distintivas del pensamiento del autor, en evidente continuidad con el proyecto de Ratke: la

3. *La* palabra *didáctica* fue empleada por primera vez por Ratke, en 1629, en su libro *Aphorisma Didactici Precipui,* o sea, *Principales Monismos Didácticos,* aunque su uso se consagró posteriormente. Según Hamilton, tomó el término del latín y lo relacionó con la noción de comunicar tomada del griego. Según este mismo autor, durante los siglos XVI y XVII los términos pedagogía, programa de estudios, currículo, didáctica y método circularon originalmente en latín y ofrecieron las bases conceptuales de la educación europea moderna (Hamilton, 1999).

didáctica como un artificio al servicio de un ideal pansófico (enseñar todo a todos), la necesidad de enseñar rápido y eficazmente, la orientación realista de su pedagogía y la búsqueda de un método natural. Dice allí:

> Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto de tal manera que no pueda menos que obtenerse resultados. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes, al contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda. Finalmente, nosotros demostramos todo esto a priori, es decir, haciendo brotar, como de un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, las cuales, reunidas en un solo caudal, forman el universal artificio para organizar las escuelas generales (2000).

¿Qué rasgos nos interesa destacar en su obra? En primer lugar, la didáctica es entendida como una teoría normativa[4] francamente orientada hacia la práctica, que tiene por finalidad el desarrollo de un método general de enseñanza en el contexto de las escuelas comunes. Por ello, difícilmente pueda comprenderse el planteo metodológico sin inscribirlo en este interés más amplio de organizar la transmisión de nuevos conocimientos en el seno del –también nuevo– dispositivo escolar. El esquema de gradualidad y simultaneidad de la enseñanza ofreció un modo posible de hacerlo.

Por otra parte, el conocimiento didáctico está fuertemente emparentado con la formulación de reglas y principios de acción. Sin embargo, a diferencia de otros enfoques prescriptivos que aparecerán más adelante, estas recomendaciones están arraigadas en posiciones filosóficas, pedagógicas y políticas en cuyo marco cobran sentido. El peso del fundamento religioso en la pedagogía de Comenio y la propuesta de reforma educativa destinada a concretar el ideal pansófico de educación nos recuerdan que la didáctica nació articulada a proyectos más amplios. Tal como señala Weimberg, Comenio fue un humanista que «[...] *trató de conciliar fe y saber, conciencia moral y actividad política, volcando todos los esfuerzos por sentar los*

4. Se está tomando aquí el término en el sentido que le atribuye Camilloni en el capítulo «Los profesores y el saber didáctico», de esta misma obra. Una didáctica normativa es aquella que no prescinde de la reflexión teleológica, sino que intenta buscar las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza a partir del compromiso con un proyecto social de política educativa.

fundamentos científicos de una avanzada educación» (Weimberg, 1959:17). El trabajo metódico garantiza un orden y contribuye a alcanzar el éxito con certeza y economía de tiempo y esfuerzo. Esta preocupación atraviesa el conjunto de la obra, cargada de recomendaciones que indican cómo resolver la variedad de problemas prácticos que la enseñanza escolar acarrea: «[...] *cómo un solo Preceptor puede ser suficiente para cualquier número de discípulos (Problema I); cómo puede ser que con unos mismos libros se instruyan todos (Problema II); cómo puede hacerse que a un tiempo todos hagan lo mismo en la escuela (Problema III); cómo puede hacerse que para todo se emplee el mismo método (Problema IV); cómo puede llenarse el entendimiento de muchas cosas con muy pocas palabras (Problema V); cómo deben enseñarse las cosas para obtener doble o triple resultado con un solo trabajo (Problema VI); cómo podrá hacerse todo gradualmente (Problema VII); de los obstáculos que hay que remover (Problema VIII)*» (Comenio, 2000: 97-107).

Como se ve, el problema del método adquiere un lugar estructurante en el pensamiento comeniano. Sin embargo, sería desacertado considerar que ello significa la reducción del problema de la enseñanza a esta dimensión. Por el contrario, su pedagogía responde a la necesidad de renovar el propio contenido a transmitir y a la búsqueda de una traducción acorde de una serie de conocimientos que hasta ese momento no circulaban en el ámbito escolar. Tal como afirma Manacorda (1987), las preocupaciones de Comenio se centran en la reelaboración de toda la enciclopedia del saber y su adecuación sistemática a las posibilidades de los niños. Si bien el latín sigue siendo materia de estudio en las escuelas, comienzan a incorporarse al contenido escolar nuevas áreas de conocimiento, particularmente las ciencias.[5]

El *Orbis Sensualium Pictus,* manual con ocho mil palabras latinas escrito en 1656 y editado en 1658, representa un intento de dar respuesta a este problema y concreta gran parte de los principios didácticos de Comenio. A través de la imagen, busca hacer accesibles al niño nociones relativas a los oficios, la economía, la Tierra, el cuerpo humano, las plantas y los animales. «*De esta forma* –señala Snyders– *se encuentran reunidos un método*

5. En efecto, la importancia atribuida por Comenio a la enseñanza de las ciencias a través de los sentidos marca, para Lundgren, el abandono del currículo clásico y el surgimiento de lo que él denomina código curricular realista. Bajo la influencia de las ideas de Bacon (1561-1626), el supuesto principal de la pedagogía realista es que el conocimiento se activa por los sentidos y se construye a través de un proceso inductivo (Lundgren, 1992).

minuciosamente reglamentado y una pedagogía que se apoya en lo que gusta al niño y en lo que atrae su atención, y que hará el estudio más agradable: la imagen» (Snyders, 1974:72).

La aspiración universalista constituye otro aspecto del pensamiento comeniano que merece ser subrayado. Aunque Comenio reconoce la especificidad de los distintos tipos de saber,[6] prima en él la confianza en hallar un método de validez general, susceptible de ser aplicado de modo invariable más allá de la diversidad de las situaciones particulares en las que la enseñanza tiene lugar: «[...] *demostraremos que sólo hay un método natural para todas las ciencias, como también es uno solo el método para todas las artes y lenguas. La variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante para poder constituir una nueva especie, y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña, en lo referente a cada lengua o arte, y de la capacidad y aprovechamiento de los que aprenden. Seguir en todo el método natural será un gran ahorro de tiempo para los discípulos, como para los caminantes un solo y único camino real sin separarse por otras sendas* [...]» (Comenio, 2000: 103).

De aquí en más, la cuestión metodológica permanecerá como un símbolo de la reflexión didáctica, asumiendo una variedad de matices. Tal es el caso de Johann F. Herbart (1776-1841), pedagogo alemán, discípulo de Kant, considerado el fundador de la pedagogía científica. Para él, el fin de la educación es la formación del carácter moral, y los principios sobre los que edifica su pedagogía son el gobierno, la instrucción y la disciplina.[7] Por esta razón, sólo la ética puede brindar los fundamentos para la definición de las finalidades educativas. A su vez, la psicología aportará las bases científicas relativas a cómo llevar a cabo el proceso de transmisión. En *Bosquejo para un curso de Pedagogía,* escrito en 1833, deja planteada la doble fundamentación de la pedagogía: «*La Pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la Psicología. Aquella muestra el fin de la educación, ésta el camino, los medios y los obstáculos*» (citado en Luzuriaga, 1968:120).

6. De hecho, dedica capítulos específicos de su obra al tratamiento del método a emplear para la enseñanza de las ciencias, de las artes, de las costumbres, de las lenguas y de la Piedad.

7. Siguiendo el planteo de Lundgren (1992), es justamente este punto el que marca la transición hacia lo que él denomina código curricular moral, orientado hacia la formación del ciudadano.

El modelo de Herbart incorpora el tratamiento de los diferentes polos de la tríada didáctica –el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y el maestro– y propone un camino metodológico que se deriva del modo en que él interpreta el proceso por el cual se adquieren las ideas. Así, construye un método instruccional compuesto por los siguientes pasos o etapas sobre la base de sus ideas psicológicas acerca del interés y la cognición humana.[8]

1. Claridad en la presentación del contenido (etapa de demostración del objeto).
2. Asociación de un contenido con otro asimilado anteriormente por el alumno (etapa de comparación).
3. Sistema, por el cual el nuevo elemento es colocado dentro de un todo ordenado (etapa de generalización).
4. Método o aplicación a situaciones concretas de los conocimientos adquiridos (etapa de aplicación).

La difusión y valorización del pensamiento de Herbart se produce tardíamente, hacia fines del siglo XIX, momento en que se crearon asociaciones herbartianas en Europa y los Estados Unidos. Fueron sus seguidores quienes enfatizaron el componente metodológico de su obra y efectuaron una aplicación algo abusiva del esquema de los pasos formales, aun cuando él había desarrollado una teoría educativa mucho más amplia y comprensiva. Se produce así lo que Hamilton (1999) llama una «extracción» de la didáctica del marco general de la teoría herbartiana. En momentos de expansión de los sistemas educativos, el modelo herbartiano ofrecía una gran adaptabilidad para resolver los incipientes problemas de la enseñanza masiva y organizar el trabajo del profesor.[9]

8. Una aproximación general a las ideas psicológicas de Herbart y un detalle de su método pueden encontrarse en Abbagnano y Visalberghi (1998), Dussel y Caruso (1999).

9. Entre sus discípulos puede mencionarse a Ziller (1817-1882), quien fundó en 1862 un seminario pedagógico en Leipzig con una escuela anexa de carácter experimental para que los futuros maestros pudieran realizar ejercicios prácticos. Desarrolló para esa tarea un Manual, en el que aplicó férreamente el método de los pasos formales en cada una de las unidades. Finalmente, fue Rhein (1847-1929) quien puso en práctica el método para la organización de la lección en el marco del proceso de organización de la escuela elemental alemana. Escribió, en 1878, *Teoría y práctica de la instrucción en la escuela primaria según los principios herbartianos.* En los Estados Unidos fue Charles McMurray (1857-1929) el principal difusor de las ideas de Herbart. Publicó varias obras y dictó seminarios en universidades de diversos estados estadounidenses. Junto con su hermano Franklin, intentó

Ciertamente, el énfasis en la rigurosa aplicación del método otorgó una impronta formalista a estas primeras teorizaciones didácticas, que fue criticada en más de una ocasión (Titone, 1968; Candau, 1988). Según Candau, el formalismo reside en este caso en que la estructuración del trabajo didáctico no está dada por el contenido de enseñanza ni por las características del sujeto que aprende sino que deriva de la creencia en el método único. Sin embargo, la búsqueda del mejor método, lejos de ser un atributo exclusivo de estos autores, constituye un rasgo que aparecerá en reiteradas ocasiones –y bajo diferentes signos– en el pensamiento didáctico. Si bien hay contrastes importantes en los modelos pedagógicos de base, el grado de formalización alcanzado y los supuestos acerca del uso que el docente debe hacer del método, la cuestión metodológica constituye un capítulo ineludible en la obra de diversos autores que se ocuparon de la enseñanza posteriormente. Pestalozzi, Dewey, Kilpatrick, Montessori, Cousinet, Decroly, Freire son algunos de los ejemplos que permiten ilustrar esta afirmación. En muchos de estos casos, además, el tratamiento del método expresó también cierta confianza en disponer de un patrón de aplicación general y alcanzó un grado de formalización importante.[10]

LA BÚSQUEDA DE BASES CIENTÍFICAS Y LA EXPLICACIÓN DEL APRENDIZAJE

La pregunta por el carácter científico del conocimiento pedagógico cobra una particular importancia hacia fines del siglo XIX, aunque la preocupación ya estaba instalada desde tiempo atrás. Como señala De Landsheere (1996), la idea de una pedagogía científica basada en la experimentación hunde sus

---

fundamentar la enseñanza en la teoría herbartiana y derivar principios para la preparación de los docentes y el currículo de la escuela básica.

10. Como ejemplo, podemos recordar que Dewey (1859-1952) desarrolla su propuesta metodológica sobre la base del método experimental. Este método de problemas consta de cinco fases o momentos: 1. Comienzo por una experiencia del niño; 2. Interrupción de la experiencia para definir el problema; 3. Inspección de los datos disponibles y búsqueda de una posible solución; 4. Formulación de hipótesis con vistas a reanudar la continuidad de la experiencia; 5. Sometimiento de la hipótesis a la corroboración de la experiencia. Del mismo modo, el método de proyectos formalizado por Kilpatrick establecía una serie de etapas: 1. Descubrimiento de una situación o relación del proyecto, en la cual el profesor ayuda a los alumnos a «ver» el problema; 2. Definición y formulación del proyecto; 3. Planeamiento y compilación de datos; 4. Ejecución del plan anteriormente trazado; 5. Evaluación del proyecto.

raíces en el racionalismo del siglo XVIII. Pueden señalarse diversas instancias precursoras. Por ejemplo, el interés por el estudio sistemático de experiencias pedagógicas fue muy fuerte durante la Revolución Francesa y se concretó a través de la creación de la Sociedad de Jóvenes, destinada a la elaboración y puesta a prueba de diversas propuestas pedagógicas. Su fundador, Léonard Bourdon de la Crosnière proponía: «*Quienquiera que haya descubierto un método útil de instrucción podrá presentarse a la Sociedad. Se le invitará a demostrar las ventajas mediante la experimentación, y se respetará religiosamente su propiedad*» (Léon, 1974: 122).

En esta línea, debe mencionarse nuevamente la obra de Herbart, considerada como el primer intento sistemático por desarrollar una teoría pedagógica de carácter científico. En sus *Primeras lecciones sobre Pedagogía,* señala que mientras que el arte es un conjunto de destrezas que han de reunirse para alcanzar cierto fin, la ciencia implica una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos de otros como consecuencias de principios y como principios de fundamentos (Luzuriaga, 1968). Impulsado por un interés de someter a ensayo sus ideas, Herbart desarrolló el proyecto de una escuela experimental anexa a la Universidad de Könisberg, en la que pudiera enseñar a un pequeño grupo de alumnos en presencia de sus discípulos.

Si bien estas y otras circunstancias pueden considerarse antecedentes importantes, el verdadero punto de inflexión se produce hacia fines del siglo XIX, con el advenimiento de la psicología como disciplina experimental. En Alemania, Wilhelm Wundt (1832-1920) publica su *Psicología fisiológica* en 1875 y en 1879 abre en Leipzig el primer laboratorio de psicología científica. La pedagogía experimental emerge poco tiempo después[11] con las figuras de Ernst Meumann (1862-1915) y Wilhelm Lay (1862-1926). Este último, reconocido por su posición cientificista radical, publica en 1903 su *Experimentelle Didaktik,* en la que propone una defensa de los métodos cuantitativos que permitan comparar y controlar experimentalmente los diferentes métodos. Posteriormente, Rudolf Lochner (1895-1978) dará un impulso notable a la pedagogía experimental durante las primeras décadas del siglo XX. En sus trabajos, pugna por otorgar carácter científico a la pedagogía a través de su separación tanto de la filosofía como de la práctica pedagógica (De Landsheere, 1996).

11. En opinión de De Landsheere, resulta difícil determinar con precisión el origen de la pedagogía experimental, pero los alemanes Meumann y Lay pueden considerarse sus cofundadores. Véase De Landsheere (1996: 41-42).

El clima intelectual de la época, signado por el positivismo, ofreció un escenario propicio para el afianzamiento de una tendencia cientificista y experimentalista en diferentes países. En 1878, se crea el primer laboratorio de psicología científica experimental en los Estados Unidos con el propósito de estudiar el pensamiento y el aprendizaje de los niños. Así surge a principios del siglo XX la psicología juvenil pragmática, centrada en la búsqueda de los conocimientos psicológicos necesarios para orientar la tarea de enseñanza de los niños. Grunwald, uno de sus representantes, señala que «[...] *la educación es la organización de la vida psicológica de los niños sobre la base de la consideración de las leyes que rigen la evolución psicológica de los niños. Si conocemos las leyes de la evolución psicológica de los niños, entonces sabremos cómo educarlos. Y la educación se debe basar sobre estas leyes*» (citado en Camilloni, 1997).

En el contexto francés, Antoine Cournot (1801-1877) aparece como uno de los precursores de la pedagogía experimental. En sus escritos, sitúa a la pedagogía dentro de las disciplinas experimentales: «*Tanto en pedagogía como en medicina no se está limitado estrictamente a la observación de los fenómenos tal como se reproducen por sí mismos; la experimentación directa es posible, a pesar de que el respeto a la naturaleza humana y el fin mismo del arte se añaden a las dificultades intrínsecas de la experimentación y restringen el campo*» (citado en Léon, 1974: 121). Pero sin duda, es Alfred Binet (1857-1911), psicólogo de la infancia y pionero en el empleo de tests, quien inspiró de modo directo el desarrollo de la pedagogía experimental en ese país. Realizó estudios sobre la fatiga del escolar, desarrolló escalas métricas y pruebas para la medición de las aptitudes de los niños y del grado de instrucción y analizó la relación entre el éxito escolar y el nivel sociocultural. Su obra tendrá una influencia decisiva en la educación en las décadas ulteriores, entre otras razones por la difusión que de la misma realizó Terman en los Estados Unidos.

Allí, los psicólogos se vuelcan de lleno hacia el estudio de las cuestiones educativas y el movimiento se despliega con fuerza en distintas líneas. Siguiendo a Buyse, De Landsheere distingue cuatro tendencias principales en el contexto estadounidense: la producción de pruebas de instrucción, la elaboración de escalas objetivas de evaluación de productos escolares, la instauración de escalas de cotización relativa a los resultados escolares y a los materiales escolares y la didáctica experimental, con dos grandes escuelas: la escuela de Nueva York y la de Chicago (De Landsheere, 1996). La obra de Edward Thorndike (1874-1949) es expresión cabal de esta tendencia metrológica y de la desconfianza en el desarrollo de métodos y propuestas

pedagógicas sin una sólida base científica. Su trabajo cubre, en menos de dos décadas, casi todos los problemas de la pedagogía experimental de la época, y su impacto en la educación estadounidense ha sido reconocido por representantes de diversas posiciones teóricas. Sobre la base de una psicología conductista, realizó estudios sobre el aprendizaje, sobre pruebas escolares y escalas, sobre la enseñanza de la aritmética y sobre manuales escolares.[12]

En la Argentina, el pensamiento positivista y cientificista también tiene un lugar preponderante hasta 1920, aproximadamente, momento en que se produce el avance de posiciones espiritualistas.[13] Aunque hay discusiones entre los historiadores acerca de la existencia de una «pedagogía positivista», no hay dudas de que esta corriente tuvo un considerable impacto en la propia definición de cientificidad y en el establecimiento de este criterio como único parámetro de validación de las propuestas pedagógicas (Dussel, 2001). Victor Mercante (1870-1934) es una figura destacada en este sentido. Fue un positivista ortodoxo, que buscó estructurar una pedagogía científica, sobre fundamentos psicológicos y biológicos, basada en la observación de miles de niños y adolescentes en el Laboratorio de Paidología –término que significa «estudio del alumno»–, que fundó en la Universidad Nacional de La Plata. Tal como señala Dussel (1993), en la obra de Mercante la ciencia de la educación aparece como un ámbito propio, separado de la filosofía y de la sociología.

En suma, este largo capítulo en la historia del pensamiento pedagógico establece los cimientos de un nuevo modo de enfocar los problemas pedagógicos. En consonancia con el espíritu de la época, se instala con fuerza la necesidad de dotar de bases científicas a las prácticas de enseñanza. Los

12. En relación con la aritmética en la escuela elemental, Thorndike planteó que su enseñanza debía apuntar a la resolución de problemas cotidianos y no a una mera gimnasia intelectual. Sostuvo, además, que era posible aplicar el *asociacionismo* y la *ley del efecto* para obtener mejoras en los resultados de los alumnos. Para ello, era necesario descubrir y formular el conjunto determinado de vínculos que conformaban la disciplina a enseñar y propiciar una práctica basada en recompensas. Tal fue la tarea que emprendió en 1917, con la publicación de un manual de ejercicios que tuvo un altísimo impacto entre los docentes.

13. Alí Jafella considera que el positivismo argentino se desarrolla a partir del ideario pedagógico sostenido por la «Generación del '80» y por los representantes del «normalismo» en la formación de maestros. Entre tales enunciados comunes se indican los siguientes: lugar de preeminencia del conocimiento, especialmente del conocimiento científico basado en las ciencias físicas y naturales; hegemonía pedagógica de quien posee el conocimiento, es decir, el maestro o profesor; desarrollo de la educación pública; relevancia del laicismo en educación; reconocimiento por la sociedad del papel de la educación como factor importante en la movilidad social (Jafella, 2003).

métodos se derivarán, no ya de planteos de vertiente filosófica ni de teorías psicológicas de orden general –como las de Herbart–, sino de la investigación psicológica infantil de carácter empírico, preferentemente cuantitativa y experimental.

En este proceso, la psicología juega un papel decisivo. Tal como afirma Camilloni: «*El descubrimiento fundamental que da origen a la Didáctica y a esa fuerte relación entre la Psicología y la Didáctica es que el aprendizaje no es isomórfico ni se corresponde término a término, ni responde a las mismas secuencias que las lógicas de construcción de las disciplinas*». (Camilloni, 1997). La idea de que el estudio psicológico de los educandos provee los fundamentos necesarios para el diseño de propuestas didácticas se afirma como un principio incuestionable entre quienes se ocupan de la enseñanza. Y de aquí en adelante, los lazos que vinculan la didáctica con la psicología serán cada vez más estrechos. Por ello, es posible reconocer la presencia de teorías psicológicas de base en gran parte de los modelos de enseñanza desarrollados en el siglo XX. Esto es así en el caso de Burrhus Skinner (1904-1990), Carl Rogers (1902-1987), Hans Aebli (1923-1990), Jerome Bruner (1915), David Ausubel (1918) y en los planteos didácticos herederos de la psicología genética de Jean Piaget (1896-1980). Del mismo modo, en el campo específico del diseño de la enseñanza y la evaluación, los trabajos de Robert Gagné (1916)[14] y de Benjamin Bloom (1913-1999),[15] respectivamente, tienen un fuerte anclaje en consideraciones psicológicas acerca del aprendizaje.

La historia de las relaciones entre psicología y didáctica no está libre, como es sabido, de posiciones reduccionistas que asimilaron el planteo didáctico al plano psicológico y omitieron, al mismo tiempo, el debate acerca de

14. Al presentar su teoría del diseño instruccional Gagné insiste en que la planificación de la enseñanza debe basarse en el conocimiento de las condiciones del aprendizaje. «*El planeamiento de la enseñanza debe basarse en el conocimiento de la manera como aprende el hombre. Al considerar la manera como han de desarrollarse las capacidades individuales, no basta con decir lo que éstas deben ser: debemos examinar con detenimiento la cuestión de cómo han de adquirirse.* [...] *Los aspectos de la teoría del aprendizaje que atañen a la enseñanza son los relacionados con hechos y condiciones controlables. Así pues, cuando se trata de planificar la enseñanza para que ocurra eficientemente el aprendizaje, hay que buscar aquellos elementos de la teoría del aprendizaje que se avengan a los hechos sobre los cuales pueda actuar el maestro*» (Gagné y Briggs, 1976: 15).

15. La taxonomía de objetivos de Bloom, que tendrá gran impacto en el campo del diseño curricular y la evaluación, representa, en gran medida, el intento de ordenar jerárquicamente las operaciones cognitivas en grados de complejidad crecientes, en el marco de una pedagogía por objetivos.

la cuestión teleológica. En efecto, puede decirse que éste es un rasgo bastante evidente en algunos de los investigadores de esta época, pero no es un atributo exclusivo de ellos. El problema reaparecerá en desarrollos didácticos ulteriores –incluso en representantes de orientaciones teóricas diversas– y perdurará por mucho tiempo, aun hacia mediados y fines del siglo XX, momento en que se difunden una serie de planteamientos críticos (Schwab, 1958; Gimeno Sacristán, 1981; Camilloni, 1996; Lerner, 1996).

En algunos autores, a la posición psicologista se añade un abordaje científico-técnico de los problemas de la enseñanza. Tal es el caso de Skinner (1904-1990), quien acomete, décadas más tarde, el desafío de edificar una tecnología de la enseñanza. En franca continuidad con la línea que venimos planteando, desarrolla una importante serie de investigaciones que lo consagrarán como otro importante exponente del programa conductista en el campo educativo. A partir de su teoría del condicionamiento operante, propone el modelo de la instrucción programada y defiende el empleo de máquinas de enseñanza en las escuelas. Sus ideas tendrán una fuerte influencia en la programación de la enseñanza, el diseño de materiales curriculares y la evaluación. En esta perspectiva, la tecnología de la enseñanza, derivada del análisis científico del comportamiento, es la clave para mejorar la enseñanza, hacerla más eficaz y aumentar la productividad del profesor:

> La práctica escolar eficiente es tanto un producto de la tecnología de la enseñanza como lo son la instrucción programada o las máquinas de enseñar. El profesor es un especialista en el comportamiento humano y su cometido consiste en producir unos cambios extraordinariamente complejos en un material de extraordinaria complejidad. Un análisis científico ayuda de dos modos: proporciona materiales y prácticas típicas, y también una comprensión del comportamiento humano que es imprescindible para elaborar soluciones a los problemas nuevos. Ayuda aclarando el cometido. El profesor al que se le ha dicho que él ha de «impartir información» o fortalecer las potencias racionales o enriquecer la mente del alumno no sabe en realidad qué tiene que hacer, y nunca sabrá si lo ha hecho o no. Una concreción o especificación del comportamiento terminal conduce directamente a prácticas explícitas y posibilita el ver si éstas son eficaces. [...] Una tecnología aclara las variables que maneja el profesor, así como sus efectos (Skinner, 1970: 252).

Sin embargo, no fueron sólo los psicólogos del aprendizaje quienes procuraron cimentar las decisiones relativas a la enseñanza sobre bases científicas. La confianza excesiva en la investigación para el desarrollo de propuestas de mejora de la actividad docente se expresa también entre

quienes desarrollaron, desde mediados del siglo XX en adelante, estudios empíricos acerca de la enseñanza.

Se trata del programa conocido como «proceso-producto», que reúne un importante número de investigaciones de corte correlacional, en su mayoría llevados a cabo entre 1955 y fines de la década del setenta en los Estados Unidos, pero cuyo impacto fue significativo también en Inglaterra, Alemania y Francia[16] (Nickel, 1981; Shulman, 1989; Bressoux, 1994). De acuerdo con Nickel, el punto de coincidencia entre estos trabajos es su tendencia a considerar la conducta del profesor como una variable independiente que puede tener efectos considerables sobre las conductas y las vivencias de los alumnos (Nickel, 1981). En un trabajo clásico, Dunkin y Biddle (1975) presentan un modelo en el que clasifican las variables relativas a la enseñanza en cuatro grupos: variables premonitorias (experiencia formativa del profesor, experiencia laboral, propiedades del profesor), variables de contexto (características de los alumnos, contexto de la escuela y la comunidad, contexto del aula), variables de proceso (comportamientos observables de profesores y alumnos en clase, cambios observables en el comportamiento de los alumnos), variables de producto (progreso inmediato en el alumno, progresos a largo plazo).

En los Estados Unidos el desarrollo del programa está marcado por una fuerte orientación hacia la búsqueda de formas eficaces de enseñanza. Los trabajos de Medley y Mitzel (1959) y Flanders (1977) figuran entre los clásicos dentro de esta línea. A través del estudio de las funciones docentes procuraban aislar aquellos comportamientos que pudieran estar asociados con los mejores rendimientos académicos de los alumnos –medidos a través de pruebas estandarizadas– y, de este modo, identificar los posibles efectos del maestro o la enseñanza sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos. También se introducen estudios experimentales con el propósito de confirmar los hallazgos y las hipótesis correlacionales establecidas a través de la observación sistemática.

Como vemos, no resulta difícil reunir los hilos que conectan modos afines de pensar la enseñanza y, principalmente, la naturaleza del conocimiento

16. La «era de los efectos del maestro», como la denomina Rosenshine (1997), fue un impresionante movimiento de investigación. Se realizaron más de cien trabajos correlacionales y experimentales en este período. El autor llama la atención acerca de la gran homogeneidad de prácticas metodológicas y el carácter acumulativo de los estudios, es decir, el hecho de que los investigadores se citaban entre ellos y elaboraban sus proyectos a partir de los hallazgos de otros.

referido a ella. Aun en su especificidad y su distancia en el tiempo, estos planteamientos comparten rasgos que los hacen herederos del proyecto de cientifización del saber pedagógico que comienza hacia fines del siglo XIX.

EL NIÑO A ESCENA: MÉTODOS ACTIVOS Y AUTOESTRUCTURACIÓN

Los inicios de la tradición paidocéntrica en pedagogía nos llevan al siglo XVIII, al pensamiento de Jean J. Rousseau (1712-1778).[17] Los principios de «educación negativa» –o de método inactivo– y de educación natural son complementarios en su obra *Emilio o de la educación.* Allí propone la idea según la cual lo mejor que puede hacerse en materia pedagógica es impedir que se haga algo. Pero el método inactivo es posible porque en la intimidad del niño existe un principio activo; justamente, la educación natural permite el despliegue de fuerzas activas y disposiciones que forman la naturaleza del hombre. Su desarrollo se promueve mediante una intervención educativa indirecta, es decir, predisponiendo las situaciones que mejor respondan a las necesidades de actividad del alumno (Abbagnano y Visalberghi, 1996: 395).

Tal como señala Not, dos tesis pedagógicas pugnarán por establecerse a partir de este momento: «*En una se quiere enseñar, instruir, formar. Se enseña una materia a los niños, es decir que se da la relación entre dos objetos: la materia y el niño; desde el exterior, se sustrae al alumno de su estado de niño, se le dirige, se le modela y se le equipa. Tal es la tesis antigua, ha gozado siempre de partidarios a pesar de las críticas y de las variantes de que ha sido objeto. La antítesis se precisa después de Rousseau, cuando se declara que el alumno lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo,*

17. No se trata de reducir la obra de Rousseau a su perspectiva puerocéntrica. Efectivamente, hay en ella un replanteo de las relaciones educación y sociedad y una negación de la educación tradicional (véase Manacorda, 1987). Del mismo modo, su pedagogía ha sido interpretada por Snyders más bien como una síntesis entre las ideas tradicionales del siglo XVII y las nuevas corrientes pedagógicas. No obstante, hay suficientes elementos en su obra que muestran una tendencia a desplazar el eje de la preocupación del pedagogo hacia la atención del desarrollo interior del hombre, ya que es la naturaleza la mejor guía del trabajo educativo. En opinión de Egan, es evidente la influencia del pensamiento rousseauniano en figuras como Dewey y Piaget, particularmente en lo que se refiere a la observación cuidadosa del alumno, la comprensión de las formas de aprendizaje que caracterizan a cada edad, el fomento del aprendizaje activo y el descubrimiento por parte del niño (Egan, 2000).

sobre todo en lo intelectual y lo moral, y que toda acción que intervenga en él desde el exterior no hará sino deformarlo u obstaculizarlo» (Not, 1983: 7).

Si bien hay diferencias en lo que respecta al modelo pedagógico propuesto, el pensamiento paidocéntrico también encuentra expresión en Johann H. Pestalozzi (1746-1827). En particular, por su defensa del interés como uno de los pilares de toda intervención pedagógica como por la primacía otorgada a la actividad del niño y la experiencia directa como principios centrales desde el punto de vista metodológico (Luzuriaga, 1968; Manacorda, 1987).

Sin embargo, entre fines del siglo XIX y principios del XX el movimiento alcanza su punto máximo de concreción, dando lugar a una verdadera «revolución copernicana», para utilizar los términos con los que Edouard Claparède caracteriza a la Escuela Nueva. Este giro se produce en una atmósfera marcada por una enérgica crítica a la escuela vigente –llamada «tradicional» por los pedagogos escolanovistas– y por el impulso de innovación en los sistemas y métodos de enseñanza. A su vez, en su surgimiento no puede dejar de advertirse la influencia de los estudios del desarrollo infantil anteriormente descriptos. En efecto, estas investigaciones jugaron un papel decisivo pues ofrecieron nuevas referencias psicológicas a la pedagogía e impulsaron una visión renovada de la infancia. En verdad, lo que se ha denominado Escuela Nueva constituye un movimiento amplio que cobija dentro de sí una gran cantidad de autores y propuestas pedagógicas que –más allá de algunos rasgos afines– presentan un grado considerable de heterogeneidad.[18] La especificidad de cada versión quedó plasmada en la denominación propia que tuvo la corriente en cada contexto: «escuela progresiva», «escuela activa», «escuela nueva», «escuela moderna».

La obra de John Dewey (1859-1952) constituye, sin duda, uno de los cimientos sobre los que se construye una nueva manera de pensar la educación: sus propósitos y su contenido, el lugar del docente y del alumno. Sobre la base de sólidos principios filosóficos y políticos –en los que la propia educación tenía una posición privilegiada– y de un conjunto de ideas de orden psicológico acerca del concepto de experiencia y su lugar en el aprendizaje, traza un modelo pedagógico alternativo a la escuela tradicional. La

18. Caruso clasifica las distintas propuestas en cinco grandes tendencias: las pedagogías renovadoras, las pedagogías de anclaje naturalista-biologista, las pedagogías individualizantes, las pedagogías comunitaristas y las pedagogías del trabajo. En su trabajo (2005) puede encontrarse un panorama general de cada una de ellas.

propia educación es para él *«una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia que da sentido a la experiencia que se tiene y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la subsiguiente»* (Dewey, 1946: 91). Al asumir esta posición, Dewey trataba de tomar distancia tanto de lo que denominaba «visiones retrospectivas» de la educación –que entienden a la educación como un «intento de acomodación del futuro al pasado»– como de las «prospectivas» –que utilizan el pasado como un recurso para desarrollar el futuro–.

La polifacética producción del Dewey pedagogo incluyó, entre otros tópicos, propuestas relativas a la organización de los programas escolares. En tal sentido, señala la necesidad de que las materias marquen una diferenciación gradual partiendo de la primitiva unidad de la vida social y de que las experiencias actuales del alumno constituyan el centro de toda propuesta educativa: «[...] *violentamos la naturaleza del niño y dificultamos los mejores resultados éticos al introducir al niño demasiado rápidamente en una cantidad de estudios especiales* [...] *sin relación con su vida social. El verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia* [...] *sino las propias actividades sociales del niño»* (Dewey, 1960: 58).

En Europa, encontramos la figura precursora de Georg Kerchensteiner (1854-1932). Como funcionario del Ministerio de Educación, impulsó importantes transformaciones en la enseñanza de la lectura, y a través de su pedagogía procuró instalar el concepto de «trabajo educativo» en la escuela, entendido por él en un sentido físico y espiritual. En este continente, las primeras décadas del siglo XX llevan el sello de una verdadera proliferación de ideas, proyectos y desarrollos innovadores: Edouard Claparède (1873-1940), en Suiza, promovió la educación basada en las funciones vitales del sujeto –de allí el nombre de «educación funcional»–; el belga Ovide Decroly (1871-1932) propuso la organización de la enseñanza sobre la base del método de los «centros de interés»; María Montessori (1870-1952), la primera mujer médica que tuvo Italia, desarrolló la idea de una «pedagogía científica» basada en la autoeducación del niño; en Francia, Roger Cousinet (1881-1973) impulsó el «método de trabajo en equipos», y Celestin Freinet (1896-1966) estableció la actividad del niño y la incorporación del trabajo como los principios pedagógicos sobre los cuales debía construirse la «escuela moderna francesa».

La denominada escuela tradicional es el blanco al cual se dirigen todas las críticas. Ella representa la pasividad, la disciplina externa, el enciclopedismo y el aprendizaje memorístico. Así resume Dewey esta oposición en

Experiencia y educación: «*A la imposición de arriba hacia abajo, se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa, se opone la actividad libre; a aprender por libros y profesores, aprender por experiencia; a la adquisición por ejercicio y entrenamiento de habilidades y técnicas aisladas, su adquisición como medios para alcanzar fines que respondan a demandas directas y vitales del alumno; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone aprovecharse al máximo de las oportunidades del presente; a los fines y conocimientos estáticos se opone la toma de contacto con un mundo en cambio* [...]» (citado en Gadotti, 1998: 155-156).

Frente a este cuadro, se afirman los postulados que serán las banderas de la corriente: el desarrollo intelectual, moral y social del niño como propósito educativo, el naturalismo y la idea de educación negativa, la globalización como criterio para la organización del currículo y el respeto de los intereses y necesidades del niño en la selección del contenido y las actividades, la promoción de métodos basados en la actividad del niño, el énfasis en la autoestructuración de la tarea y la preferencia por modos indirectos de intervención docente. Sobre este último punto, no puede ser más elocuente la expresión de Montessori, en *Ideas generales sobre mi método*, publicado en 1928: «*En nuestras clases la maestra no tiene necesidad de otra preparación científica que la de quedarse a un lado, de aplicar bien el arte de eliminarse y de no obstaculizar el crecimiento del niño en sus múltiples actividades*» (citado en Luzuriaga, 1968: 190-191).

Así, en un contexto marcado por el optimismo y los impulsos de renovación, el ideario escolanovista tuvo una impresionante difusión y aceptación. Asimismo, se desarrollaron acciones tendientes a la institucionalización del movimiento y su internacionalización. El pedagogo suizo Adolphe Ferrière (1879-1960) fue un activo divulgador de la Escuela Nueva en Europa e impulsó la fundación, en 1899, del Comité Internacional de las Escuelas Nuevas en Ginebra.[19]

19. Tal como señala Camilloni (2005), este organismo aprobó en 1919 una plataforma de principios básicos de la nueva pedagogía. Posteriormente, en un congreso realizado en Pau (Francia) en 1968, bajo la influencia de las ideas de la Escuela Nueva y, en especial, de las de Freinet, el Instituto Cooperativo de Educación Moderna redactó el Estatuto de la Escuela Moderna, cuyos principios son los siguientes: «*1. La educación es florecimiento y elevación, no acumulación de conocimientos o adiestramiento, para ello, los educadores deben desempeñar un nuevo papel; 2. Nos oponemos a toda forma de adoctrinamiento, de modo que nuestros alumnos construyan un mundo del que estén proscritos la guerra, el*

En nuestro país, el movimiento de la Escuela Nueva presentó diferentes facetas. En opinión de Jafella (2003), los principios de este movimiento fueron fragmentarios y asistemáticos, sin responder a un programa organizado. Sin embargo, según la autora, estuvo presente durante mucho tiempo, como una forma de «underground pedagógico», en el que es posible reconocer la cercanía con las ideas educacionales de Decroly, Montessori y con los autores de la línea anglosajona, tanto la inglesa como la sustentada por Dewey –aunque es recién a comienzos de 1960 que su obra adquiere una mayor presencia institucional en la formación de profesores–. Más allá de su dispersión, hay registros del impacto del ideario escolanovista en la reforma desarrollada por José Rezzano en la ciudad de Buenos Aires hacia 1920[20] y en una serie de innovaciones llevadas a cabo por Carlos Vergara en Mercedes entre 1887 y 1890, Ernesto Nelson en La Plata con la fundación del Internado del Colegio Nacional de La Plata hacia 1906 y Olga Cossetini en la Escuela Normal de Rosario,[21] donde se implementaron una serie de experiencias pedagógicas durante las primeas décadas del siglo XX hasta la clausura de la escuela en 1950.[22]

En suma, los pedagogos escolanovistas abordaron un vasto espectro de cuestiones pedagógicas: la función de la escuela, el contenido de la educación, la relación pedagógica, el método y los materiales de enseñanza. Pero fue en el plano de los métodos donde el movimiento tuvo su mayor produc-

---

racismo y toda forma de discriminación y explotación del hombre; 3. Rechazamos la idea de una educación que sea autosuficiente, al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan, mostrando a padres y educadores la necesidad de luchar social y políticamente al lado de los trabajadores para que la enseñanza laica pueda cumplir su función educadora; 4. La escuela de mañana será la escuela del trabajo creador, libremente elegido, a cargo del grupo, fundamento de la educación popular porque del trabajo y la responsabilidad surgirá una nueva escuela integrada al medio social y cultural; 5. La escuela estará centrada en el niño, porque es él mismo quien construye su personalidad, y basada sobre la pedagogía Freinet, empleará la libre expresión, preparará un medio de apoyo, material y técnicas que permitan una educación natural, viva y cultural; 6) La investigación experimental es la primera condición de la modernización escolar por la cooperación porque es necesario mantener una permanente confrontación de ideas, investigaciones y experiencias» (Camilloni, 2005: 11).

20. Para una descripción y análisis de este proceso y del contexto histórico-político en el que se inscribe, véase Puiggrós (1992).

21. En las ciudades de Rosario, Rafaela y Colonia La Candelaria se desarrollaron varias iniciativas alternativas durante las primeras décadas del siglo XX, que forman parte del movimiento de la Escuela Renovada de Santa Fe. El trabajo de Ziperovich (1992) ofrece un relato de ese proceso.

22. En Jafella (2003) puede encontrarse un desarrollo de estas experiencias.

ción e impacto. En continuidad con las corrientes descriptas en el apartado anterior, también estos autores atribuyen una importancia capital a las bases psicológicas –e incluso médicas, en algunos casos– en la determinación del método. Y es visible en ellos la preocupación por dotar de carácter científico al conocimiento pedagógico y didáctico.[23] No obstante, estamos obligados a efectuar una distinción. La diferencia se basa, principalmente, en la inclusión del análisis teleológico de la empresa educativa que permite inscribir la cuestión metodológica en el marco de la construcción de un proyecto pedagógico más amplio. Las orientaciones de los autores en este sentido son diversas y se ha señalado que el movimiento presentó a veces un carácter contradictorio, lo cual le valió una serie de críticas.[24] Sin embargo, más allá de las diferencias entre los representantes en cuanto a la orientación de las finalidades educativas, es indudable que los métodos y las técnicas no tienen en la pedagogía escolanovista un valor independiente de aquéllas. Por el contrario, la articulación entre ambas dimensiones constituye un rasgo destacado en diferentes oportunidades (Manacorda, 1987; Davini, 1996).

En el plano didáctico, crucial importancia tiene la idea de actividad del alumno, que se levantará de allí en más como una divisoria de aguas entre propuestas y autores de diverso signo. Asimismo, el principio de «aprender haciendo» está en la base de muchos de los lemas pedagógicos que pueblan el discurso docente, particularmente en el nivel inicial y primario. En tal sentido, Hameline (2003) señala que el énfasis en la actividad del alumno fue, en primer lugar, un asunto de ciencia, reivindicado una y otra vez por las investigaciones psicológicas. Pero el postulado científico no tardó en convertirse en un asunto de doctrina, del que se valen políticos y reformadores para apelar a los educadores en pos de la renovación de las prácticas de enseñanza. Finalmente, dice el autor

23. Esta cuestión no fue ajena al pensamiento del propio Dewey, quien destinó parte de su obra al análisis de las relaciones entre el conocimiento científico y la práctica pedagógica de los docentes. Considera, al respecto, que si bien la investigación puede efectuar aportes importantes al mejoramiento de la enseñanza, la definición de programas y métodos de enseñanza no es un asunto que pueda determinarse científicamente. A su vez, opina que estas contribuciones son más bien «indirectas»: «[...] *las leyes y los hechos, aun cuando se haya llegado a ellos de una forma verdaderamente científica, no producen reglas de práctica. Su valor para la práctica educativa* [...] *es indirecto, consiste en ofrecer instrumentalidades intelectuales que puedan ser utilizadas por el educador* [...]. *En suma, el valor de la instrucción concreta con respecto a los asuntos educativos reside en su efecto sobre la formación de actitudes personales de observación y juicio*» (citado por Mateo, 1977). Puede apreciarse, en este punto, la distancia que separa estas ideas de posiciones cientificistas más radicales.

24. Los trabajos de Libaneo (1982) y Gadotti (1998) son ilustrativos en este sentido.

que la idea se vuelve cultura, cuando comienza a formar parte de una «vulgata» que circula entre educadores y el público en general (Hameline, 2003: 10).

Sería un error, entonces, circunscribir a este período el desarrollo de métodos activos y modelos respetuosos de la autoestructuración del trabajo por parte del alumno. En contraste, esta inclinación perdura hasta nuestros días y se ha reeditado en planteos de autores inscriptos en corrientes diversas. Como ejemplo de ello puede citarse la conocida preferencia de Piaget por los métodos activos. Asimismo, la promoción de la actividad autoestructurante del niño fue una de las cualidades que distinguieron a los primeros intentos de llevar la teoría piagetiana al ámbito de la escuela inicial y primaria (Duckworth, 1986; Coll, 1983; Carretero y Fairstein, 2001). Esta idea estuvo asociada, también, al establecimiento de la autonomía moral e intelectual como objetivo educativo, tanto en los desarrollos iniciales como en otros más recientes (Kamii, 1982; Hernández Rojas, 1998).

También se han elaborado propuestas centradas en el sujeto y en el fomento de la autonomía en el seno de perspectivas pedagógicas de carácter humanista. Es el caso de Rogers, cuyo modelo de «no directividad» descansa en la definición del aprendizaje significativo como proceso autoiniciado, autodirigido y autoevaluado por el sujeto (Rogers y Freiberg, 1996). Partidario también de una idea de enseñanza negativa, postula que la tarea del docente será «facilitar el aprendizaje» a través de la creación de un clima de trabajo basado en relaciones interpersonales de autenticidad, confianza y comprensión empática y la organización de contratos con el alumno. Es primordialmente en el plano de las actitudes del docente donde Rogers encuentra la senda del cambio hacia un aprendizaje significativo: *«No hace mucho, un profesor me preguntó: "¿Qué cambios querría usted que se produjeran en la educación?". Le respondí lo mejor que pude en ese momento pero continué reflexionando sobre su pregunta. Suponiendo que tuviera yo una varita mágica capaz de provocar un solo cambio en nuestros sistemas educativos, ¿cuál sería ese cambio? Después de pensarlo, decidí que con un toque de mi varita haría que todos los profesores, de todos los niveles, se olvidaran de que son profesores. Les sobrevendría una amnesia total respecto de todas las técnicas de enseñanza que se han esforzado por dominar a través de los años. Se encontrarían con que son absolutamente incapaces de enseñar. A cambio de esta pérdida, adquirirían las actitudes y aptitudes propias del facilitador del aprendizaje: autenticidad, capacidad para valorar y empatía»* (Rogers y Freiberg, 1996: 201).

A la idea de autodirección, se añade, en este caso, un escepticismo del autor con respecto al papel de las técnicas en la constitución del «buen

profesor». Si bien se trata de una posición frecuentemente observada en el discurso pedagógico y didáctico, es importante señalar que no resulta de un vínculo necesario entre ambos aspectos, como se constata en diversos desarrollos, por ejemplo, del propio movimiento de la Escuela Nueva y de enfoques más recientes de orientación constructivista.

Digamos, para cerrar este apartado, que uno de los legados más importantes de estas corrientes para el pensamiento didáctico, vistas en conjunto, es la apuesta a la actividad y la autoestructuración –también su contracara, la desconfianza hacia las estrategias directas de enseñanza, los métodos basados en la explicación del docente, la demostración y el libro de texto–, así como el replanteo del problema de la autoridad pedagógica y la libertad del alumno y la búsqueda de modos de relación más horizontales en clase. De algún modo, se inaugura una concepción más «mediacional» de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, que se afianzará posteriormente con los aportes de las teorías de orientación constructivista. La mejor forma de influencia pedagógica es, por ende, aquella que deja suficiente «espacio al alumno»: se trata de disponer un contexto rico en materiales, organizar variadas situaciones que despierten el interés y promuevan la actividad del alumno, y orientar a los alumnos en su proceso de búsqueda y construcción.

En palabras de Meirieu: «*Incluso en una situación didáctica ideal* [...] *es el educando quien aprende, mediante un trabajo sobre sí mismo del que nunca deja de ser el amo, y que sólo puede llevar a la modestia a aquellos y aquellas que, desde el exterior, por muy sabios psicólogos y didactas que sean, pretenden ser sus "maestros". Ello no significa que la organización de los sistemas de ayuda sea inútil, o que el sistema educativo pueda prescindir de la puesta en práctica sistemática de dispositivos didácticos.* [...] *Ello significa que, en el seno mismo de esos dispositivos, los sujetos son los que deben tomar la iniciativa*» (Meirieu, 2001: 98).

El contenido y los propósitos de la escuela: un asunto de difícil solución

La cuestión del contenido y los propósitos de la escuela ha estado presente en muchas de las corrientes citadas hasta aquí y constituye, como pudo verse, una dimensión central de la reflexión didáctica desde sus propios orígenes. Sin embargo, la pregunta acerca de cuál es el conocimiento de mayor valor se instala con carácter problemático a partir de la segunda mitad del siglo XIX, momento en que se organizan los sistemas nacionales de

enseñanza. Entre 1830 y 1880 se aprobaron en Europa varias leyes de escolaridad obligatoria en un contexto signado por profundas transformaciones en el orden social, económico y político. En opinión de Lundgren (1992), los cambios sociales derivados de la división del trabajo y la racionalización de la agricultura imponían el establecimiento de un orden social diferente y de un nuevo código moral. Al mismo tiempo, la ciencia se erigía como una forma de conocimiento hegemónica capaz de aportar soluciones para varias esferas de la actividad humana. El establecimiento de la educación obligatoria define, según el autor, un nuevo panorama educativo y marca el comienzo de un tipo de educación diferente. Si bien para esa época ya existían textos pedagógicos y se habían formulado los currículos, los cambios operados otorgan un nuevo cariz a la reflexión acerca del contenido.[25]

Uno de los primeros en plantear de modo directo este interrogante fue el filósofo inglés Herbert Spencer (1820-1903). En un ensayo publicado en 1860 en los Estados Unidos plantea una respuesta taxativa a favor del conocimiento científico como única fuente del contenido escolar y define, así, una perspectiva que tendrá impacto hasta nuestros días. Pero, tal como señala Camilloni, más allá de destacar los alcances de la respuesta, es importante llamar la atención aquí sobre el carácter de la pregunta. En un contexto de consolidación y expansión de los sistemas de enseñanza la cuestión relativa a qué enseñar, a quiénes y en qué momento se instituye como un problema crucial (Camilloni, 2005).

Progresivamente, se fueron delineando las posiciones en pugna al respecto. Por eso, aun cuando no pueda hablarse todavía de un área especializada de estudios, como señala Pinar (Pinar y otros, 1995), la discusión curricular ya estaba instalada en los Estados Unidos hacia fines del siglo XIX. El propio Dewey ingresa al debate en el comienzo del siglo XX con *The Child and the Curriculum,* pequeña obra de incalculable impacto que resume los principios centrales de su pensamiento en torno al currículo. Allí critica la visión restringida del currículo clásico del siglo XIX y señala que el programa de estudios no puede constituir un anexo externo a la vida presente del niño.

25. Así describe Lundgren estos cambios: *«Se instala un nuevo sistema escolar que se diferencia del anterior en el reclutamiento del alumnado, los fines de la educación y la selección del contenido.* [...] *Los conocimientos y destrezas objeto de aprendizaje dejan de estar determinados por el contexto inmediato; más bien, hay que abstraerlos de dicho contexto e introducirlos en un texto.* [...] *dicha selección tiene que ser organizada y deberán organizarse formas de enseñanza»* (Lundgren, 1992: 30-31).

Finalmente, durante las primeras décadas del siglo XX se producen dos hechos que permiten cristalizar el movimiento iniciado: Franklin Bobbit (1876-1952) publica *The Curriculum* en 1918 y posteriormente, en 1938, se establece el primer Departamento de Currículo y Enseñanza en la Universidad de Columbia. Ambos sucesos son considerados como los primeros antecedentes de la legitimación de un nuevo campo de estudios: el currículo (Pinar, 1995), centrado en el planeamiento, organización y evaluación de los sistemas de enseñanza.[26] Tal como señala Contreras, el origen de los estudios curriculares no resulta entonces de un interés meramente académico, sino de la búsqueda de respuestas a las necesidades sociales y políticas de un país, especialmente, de dar un tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones relativas a qué y cómo enseñar (Contreras Domingo, 1994).

El incipiente campo de los estudios curriculares estadounidenses fue el escenario de debates fundamentales acerca de la función de la escuela y la orientación del contenido entre representantes del enfoque tradicional basado en las disciplinas, el progresismo –corriente iniciada por Dewey– y la perspectiva de la eficiencia social –representada por Bobbit y Charters–.

La obra de Ralph Tyler (1902-1994), *Principios básicos del currículo*, publicada en 1949, propone un modelo basado en objetivos para el diseño del currículo y establece, a la vez, una síntesis entre estas tres tradiciones en pugna.[27] Para él, las fuentes de los objetivos curriculares deben buscarse

26. Siguiendo a Lundgren, podemos decir que la búsqueda de formas de articulación entre los contextos sociales de producción y reproducción constituye el problema fundante del currículo y éste designa entonces el conjunto de los textos elaborados para solucionar el problema de la representación de los saberes y destrezas generado por la progresiva separación de ambos contextos (Lundgren, 1992). Se trata, para él, de un texto pedagógico que define el conocimiento que se considera valioso enseñar y establece regulaciones –más amplias o más estrechas, más o menos visibles según la concepción curricular y de política curricular en juego– acerca de distintos aspectos de la vida escolar. El currículo se presenta así como un concepto cuyo análisis debe situarse en el marco más general de las relaciones entre escuela y sociedad.

27. Efectivamente, allí enfatiza la importancia de disponer de un esquema racional y científico para el diseño del currículo organizado en torno a objetivos. La primera pregunta –y la central– que debe responder todo proceso de elaboración curricular es cuáles son los fines que se desea alcanzar, que se expresan en términos de objetivos de aprendizaje que deberán alcanzar los alumnos. A partir de allí, el modelo de elaboración del currículo se completa con tres preguntas: ¿Qué experiencias educativas son las que contribuyen de modo más eficaz al logro de esos objetivos? ¿Cómo organizar esas experiencias –que refieren al problema de las relaciones horizontales y verticales en el proyecto curricular–? ¿Cómo determinar si se han alcanzado los objetivos?, pregunta que corresponde al problema de la evaluación (Tyler, 1974).

tanto en las disciplinas como en las necesidades e intereses de los alumnos y en un estudio de la vida contemporánea que permita identificar aquellos conocimientos que resultan indispensables desde el punto de vista de la formación del ciudadano y el trabajador. Serán la filosofía del establecimiento escolar y la psicología educacional las responsables de «filtrar» aquello que se considera deseable –la primera– y posible –la segunda– a partir de la selección original. Sin embargo, en la década del sesenta, la contienda acerca de las fuentes del contenido curricular se vuelca nuevamente en favor de las disciplinas. En el marco del desplazamiento del enfrentamiento entre los Estados Unidos y la ex Unión Soviética al plano científico y tecnológico, y de la efervescencia provocada por los flamantes prodigios de la ciencia y sus aplicaciones a los diversos ámbitos de la vida cotidiana, la formación científica de los ciudadanos se convirtió en una preocupación central. Se elaboraron importantes proyectos de reforma curricular que dieron prioridad a la estructura de las disciplinas como fuente privilegiada para la definición del contenido curricular.[28] La novedad de estas propuestas no residía sólo en el reconocimiento del aporte de las disciplinas como base para el currículo, sino en el interés hacia los procedimientos a través de los cuales se reconocen, se establecen y perecen. En términos de Bruner: *«Instruir a alguien en esas disciplinas no es cuestión de obligarle a que aprenda de memoria los resultados, sino de enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del saber. Enseñamos una materia no para producir pequeñas bibliotecas vivientes sobre el particular, sino para conseguir que el estudiante piense matemáticamente por sí mismo, para que considere las cuestiones como lo hace el historiador y tome parte en el proceso de obtener conocimientos»* (Bruner, 1969: 96).

Como vemos, las controversias en torno a la orientación del contenido curricular están inscriptas en una discusión más amplia acerca de las funciones de la escuela. Asimismo, esta reflexión, lejos de ser un ejercicio especulativo, se orienta a la búsqueda de los medios y procedimientos que puedan garantizar una eficaz consecución de estas finalidades. Por eso, la producción de modelos y técnicas de diseño, desarrollo y evaluación de

28. En Pinar, W. y otros (1995) y Lazerson y otros (1987) se presenta una descripción más completa de los antecedentes de este movimiento y el contexto histórico e intelectual en el cual emerge. Tal es el caso del *Biological Sciences Curriculum Study* (más conocido como BSCS), el *Proyecto Nuffield* y la propuesta de Bruner para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria *El hombre: un tema de estudio*, más conocida como MACOS (Man: a Course of Study).

proyectos educativos conforma un eje que vertebrará la producción curricular durante las décadas siguientes. Sabemos que muchas de estas propuestas se fundaron en un enfoque técnico-racional de los problemas educativos, articulado, en algunos casos, con visiones conductistas del aprendizaje. Tal es el caso de Franklin Bobbit y Werret Charters, por ejemplo, quienes centrándose en los principios de eficiencia y economía, consideran que es necesario contar con un enfoque científico para el diseño del currículo, basado en la determinación de los objetivos educativos y el análisis de tareas. La teoría taylorista de la administración científica del trabajo constituye uno de sus pilares, tanto en lo que concierne a la división técnica del trabajo –es decir la descomposición de las tareas en sus gestos operatorios elementales– como a la división entre tareas de concepción y las de ejecución –o sea, lo que comúnmente se denomina división social del trabajo–. Asimismo, es posible reconocer la influencia de la obra de Thorndike en el pensamiento de estos autores. Tal como sostiene Pinar (Pinar y otros, 1995), su concepción de mente, su definición experimental de la psicología y su confianza en la investigación estadística y la medición ofrecieron la base de legitimación psicológica del movimiento de la eficiencia social.

Una racionalidad eminentemente técnica caracterizó, asimismo, al denominado «modelo de objetivos». En la descripción que Stenhouse hiciera de este enfoque pueden apreciarse sus diferentes derivaciones en el ámbito del diseño curricular y la programación, la enseñanza, la evaluación de los docentes y los alumnos (Stenhouse, 1984). También queda claro que el modelo propone algo más que el empleo de los objetivos para definir las intenciones educativas. Constituye, más bien, una configuración que resulta de la convergencia de un modo de definir el currículo y la enseñanza con un enfoque acerca de la gestión de los sistemas educativos.[29] En su conjunto, sus representantes comparten una excesiva confianza en la posibilidad de gobernar y mejorar la práctica a través de la especificación de un conjunto de procedimientos científicamente establecidos, entre los que se encuentra la formulación de objetivos conductuales. En esta perspectiva, el interés se desplaza hacia la identificación de los medios que permitan alcanzar unos objetivos de aprendizaje determinados, con lo cual la reflexión relativa a

29. Es importante señalar, aquí, que las ideas de Tyler fueron llevadas a planteos mucho más radicales por algunos de los defensores del modelo en diversos contextos. Como ejemplo de ello, puede citarse la obra de Mager acerca de los objetivos conductuales (Mager, 1971) o la propuesta tecnológica de Chadwick (1992) para el diseño de programas educativos e instruccionales sobre la base del enfoque de sistemas.

las finalidades educativas queda fuera de la jurisdicción del diseñador del currículo.[30]

En contraste con esta orientación, una mirada bastante diferente del contenido escolar se generó a partir de las contribuciones de estudios sociológicos. La pregunta acerca de qué es lo que cuenta como conocimiento válido y cuáles son sus relaciones con el contexto social más amplio en el que la escuela se inserta también está en el centro de las preocupaciones de los sociólogos del currículo. Sin embargo, el énfasis está puesto en el cuestionamiento de la neutralidad del contenido que la escuela transmite y en el análisis de su relación con principios de control social. Michel Young, uno de los autores más destacados de esta corriente en el Reino Unido, publica en 1971 *Knowledge and control*, obra que marca el inicio de lo que se conocerá luego como la «Nueva Sociología de la Educación». Allí afirma que la tarea de la sociología del currículo es efectuar una crítica de los currículos vigentes que permita develar su carácter histórico, no dado, contingente, resultante de un conjunto de disputas y conflictos sociales. Por su parte, Basil Bernstein define el currículo como un área del mayor interés sociológico, ya que el estudio de las formas en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo no puede prescindir de consideraciones relativas al poder y el control social. El currículo no sólo legitima los conocimientos que una sociedad considera como válidos, sino que asigna tiempos a las diferentes disciplinas y establece sus posiciones respectivas y relaciones. De este modo, todo currículo es portador de un mensaje social que se expresa a través de los contenidos que incluye –y excluye– pero también a través de las propias formas de organización curricular (Bernstein, 1988). Asimismo, Apple, en los Estados Unidos, ha estudiado en diversos trabajos el carácter ideológico del contenido escolar y pone en duda, también, la posibilidad de efectuar una lectura exclusivamente técnica de los problemas

30. Es interesante observar que también quedó eclipsada, en muchos casos, la cuestión metodológica. O al menos relegada a un tratamiento mucho más instrumental que el que venía caracterizando a la reflexión pedagógica hasta entonces. En la obra de Chadwick, por ejemplo, el término «método» no aparece. En su lugar se plantean consideraciones acerca de las tácticas, condiciones y medios de enseñanza. Para planificar las tácticas, el docente debe tener en cuenta aspectos tales como: el tamaño del grupo de alumnos que usarán o aprenderán con los materiales y experiencias, el ritmo de presentación de la información y las experiencias, la cantidad de práctica que los alumnos recibirán, la frecuencia y naturaleza de la retroalimentación que recibirán los alumnos, la especificación de los papeles de los participantes, las medidas que serán tomadas para facilitar y estimular la motivación en los alumnos (Chadwick, 1992).

curriculares. En *Ideología y currículo* describe, por ejemplo, el tratamiento de la categoría de «conflicto» en el currículo escolar, particularmente en las visiones de ciencia que se transmiten y en la perspectiva acerca de la realidad social que se presenta en el área de estudios sociales (Apple, 1986).

Numerosos estudios se orientaron a poner de manifiesto que en las escuelas habitualmente se enseñan cosas que exceden las explícitamente declaradas. Así, el concepto de «currículo oculto» –acuñado por Philip Jackson en *La vida en las aulas* (1975)– fue empleado para dar cuenta de esa forma de influencia educativa regular y sistemática que, aunque no prescripta en el currículo formal, constituye una dimensión del contenido de la escolarización (Eggleston, 1980; Apple, 1986). El término «contenido» dejó de referirse sólo al conjunto de elementos formativos expresamente enunciados en los documentos curriculares y planificaciones –el contenido manifiesto– para incluir aquellos otros que sólo pueden reconstruirse a través del análisis de las prácticas educativas en el seno de las instituciones.

Este conjunto de aportes –y muchos otros que no es posible incluir aquí– participan en cierta medida del propósito de «desocultar» o «develar» las determinaciones sociales y políticas del texto curricular y de las estrategias de reforma. Gran parte de ellos comparten, también, un tono de denuncia frente a las políticas y prácticas curriculares. En tal sentido, presentan puntos de articulación importante con la obra de pedagogos latinoamericanos de orientación crítica, aunque no asimilable a una teoría sociológica del currículo. Tal es el caso de Paulo Freire (1921-1997), quien realizó importantes contribuciones en el ámbito de la educación de adultos, pero cuyo impacto no tardó en extenderse al pensamiento pedagógico y didáctico en general. Desarrolló una pedagogía emancipatoria y dialógica basada en la crítica a la educación bancaria, la participación activa del alumno en el aprendizaje y en las decisiones relativas al programa, la unidad de reflexión y acción y la relevancia social y cultural de los contenidos. Su obra representa también un reclamo frente al proceso de ideologización por el cual las clases dominantes manipulan, según el autor, la conciencia de los oprimidos. Al mismo tiempo contiene elementos para la construcción de alternativas. Por ejemplo, en lo que respecta al contenido educativo, propone la búsqueda de temas significativos a través de la investigación temática orientada por una perspectiva crítica (Freire, 1980).

Los enfoques curriculares tuvieron presencia también en nuestro país –y en otros de América latina– a partir de la década del sesenta. Irrumpen en un contexto de modernización del campo pedagógico, caracterizado por el

giro científico de la formación universitaria en educación.[31] Se difunden entonces los trabajos de Ralph Tyler y de Hilda Taba –así como la obra de Benjamin Bloom en relación con la evaluación–. La teoría curricular ofrecía, para entonces, un marco comprensivo para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos y didácticos. A estas referencias se sumaron más adelante otras provenientes de diversas vertientes: la propia pedagogía freireana, las innovaciones en materia de medios audiovisuales, los estudios psicosociológicos acerca de los pequeños grupos y la teoría piagetiana acerca del desarrollo de la inteligencia. En la década del setenta aparecen las dos primeras obras sobre el currículo: *Currículum. Objetivos, contenidos, unidades,* de María Irma Sarubbi, y el libro de Oscar Combetta, *Planeamiento curricular*, ambos del año 1971. Unos años más tarde, se publica *La tarea docente,* de Susana Avolio de Cols, que tendrá un significativo impacto en los ámbitos de formación docente en los años siguientes y en la que encuentran expresión algunas de estas líneas de pensamiento. Allí la autora analiza las relaciones entre educación, currículo, enseñanza y aprendizaje, y dedica un capítulo especial al tema del diseño curricular.

Más adelante, en los años que siguieron a la recuperación democrática, se incorporaron nuevos enfoques, entre ellos los aportes de la sociología del currículo y las perspectivas de orientación crítica.[32] Al mismo tiempo, la obra de Stenhouse (1984) tuvo una gran aceptación y difusión en el ámbito académico y en la formación docente y no tardó en convertirse en la representación emblemática del alejamiento del enfoque de diseño curricular basado en objetivos conductuales.

Las referencias planteadas, sólo a modo de ejemplo, evidencian que los estudios curriculares ofrecieron un ámbito propicio para la teorización acerca del contenido escolar, desde abordajes normativos, prescriptivos o descriptivos, según los casos. Sin embargo, estos temas también concitaron el interés de los didactas en contextos sin tradición curricular. Tal es el caso de Alemania, donde emerge una corriente de pensamiento didáctico durante las primeras décadas del siglo XX, en franco rechazo al positivismo. Wolfang Klafki, uno de sus representantes más destacados, estableció los principios de una «Didáctica crítico-constructiva» que reconoce la influencia de las

31. El capítulo 7 de Silvina Feeney «La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina», incluido en este volumen, está dedicado especialmente a este tema.

32. Para entonces, gran parte de la obra de estos autores se difundió a través de *La enseñanza: su teoría y su práctica*, texto en el cual se reunieron traducciones de trabajos de Bourdieu, Apple, Schwab, Eisner, Kliebard, Popkewitz y Bernstein, entre otros (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

ideas de Dilthey, en un comienzo, y de Habermas, posteriormente. Para él, las preguntas en torno al qué y al para qué de la enseñanza se ubican en el corazón de la reflexión didáctica, ya que ésta se refiere a cuatro dimensiones fundamentales –y no sólo a la cuestión metodológica–: objetivos de la enseñanza (intenciones o propósitos), contenidos, formas de organización y realización (ésta es la perspectiva de la metódica) y medios de la enseñanza (Klakfi, 1976).

Su producción incluye distintas aproximaciones al problema del contenido escolar. En 1958, realiza uno de los primeros aportes en este sentido con el concepto de «análisis didáctico». El término designa el ejercicio sistemático de deliberación histórica, social y cultural en torno al contenido de la enseñanza que se concreta en una serie de preguntas orientadas a desentrañar la sustancia general de un contenido educativo y el contexto más general de sentidos, cuestiones y problemas en el que éste se inscribe (Klafki, 1995).[33] Más recientemente, ha defendido la tesis de que la escuela debería contribuir al desarrollo de competencias para la autodeterminación, la participación constructiva en la sociedad y la solidaridad hacia las personas limitadas.[34] Este tipo de formación implica estar capacitado para formar parte de procesos democráticos de toma de decisiones y comprometerse en la acción sobre la base de procesos de reflexión y deliberación.

En síntesis, desde el punto de vista del conocimiento didáctico, este momento marca la apertura de un nuevo orden de problemas ligados a organización de grandes sistemas de enseñanza. A partir de aquí, el desarrollo de la teoría curricular mostrará un amplio espectro de intereses, vinculados principalmente a las cuestiones implicadas en el proceso de escolarización del saber y a las formas de planificar, organizar y reformar los sistemas de en-

33. Esto puede lograrse, según el autor, mediante el estudio de cinco cuestiones fundamentales, a saber: 1. ¿Qué sentido más amplio y general, qué realidad este contenido «abre» o ejemplifica al estudiante? 2. ¿Qué significación posee el contenido en cuestión (o la experiencia, conocimiento o destreza a adquirir) en la mente de los estudiantes de esta clase? ¿Qué significación tiene desde un punto de vista pedagógico? 3. ¿Qué es lo que constituye la significación de este contenido para el futuro de estos estudiantes? 4. ¿Cómo está estructurado el contenido? ¿Qué aspectos, dimensiones lo componen? ¿Cómo es la relación entre ellos? ¿Se trata de un contenido de carácter controvertido o complejo? ¿Cuáles son sus posibles sentidos? ¿Cuál es el campo conceptual más amplio de este contenido? 5. ¿Cuáles son los aspectos básicos, mínimos del contenido que debe adquirir el alumno? ¿Cuáles son los casos especiales, las situaciones, los fenómenos, los experimentos, las personas, etcétera, en términos de los cuales la estructura del contenido en cuestión puede volverse interesante, concebible, vívida, asequible para los estudiantes? (Klafki, 1995).

34. Denomina a este tipo de formación *Allgemeinbildung*, término que podría traducirse como «formación general».

señanza. No obstante, la investigación curricular se ha interesado también en temas directamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, como puede apreciarse a través de una mirada rápida de tópicos incluidos en los índices de conocidos textos y manuales sobre el tema.

Del mismo modo, este breve recorrido permite ilustrar diferentes aproximaciones posibles a la cuestión del contenido, muchas de las cuales han ejercido una fuerte influencia en el pensamiento didáctico actual. Se trata de puntos de vista contrastantes acerca del contenido escolar y acerca de cuáles son sus fuentes. Pero también se trata de modos divergentes de dar respuesta a otra serie de preguntas relativas a la cuestión del contenido: ¿qué problemas plantea su definición?, ¿de qué naturaleza son esos problemas?, ¿cuál es la perspectiva más adecuada para su estudio?, ¿cuál es la finalidad de la reflexión didáctica y curricular al respecto?

Interacción social y dinámicas grupales en el seno de la clase escolar

Durante la década del sesenta se produjeron cambios decisivos en la investigación acerca de la enseñanza en el contexto anglosajón. Algunos investigadores comenzaron a sentirse insatisfechos con el enfoque dominante centrado en aislar variables, administrar tests y establecer correlaciones estadísticas entre procesos de enseñanza y logros académicos de los alumnos. Progresivamente, la perspectiva de comprobación de hipótesis fue abandonada a favor de una orientación más interpretativa y la vida cotidiana de la escuela y el aula se convirtió en asunto de interés para los investigadores. La etnografía aparece entonces como la modalidad más adecuada para incursionar en nuevos tipos de estudios alineados con un propósito de comprensión holística y no evaluativa de la vida del aula y la escuela. No se trata solamente de un cambio de naturaleza metodológica; razones teóricas impulsan este interés por los procesos de mediación social y cultural y por los significados que se transmiten en el microcosmos del aula. Ellas están ligadas, fundamentalmente, a la mayor presencia en el campo pedagógico de la investigación antropológica y la teoría social –particularmente la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico, la sociolingüística y la etnometodología–. Se trata de una confluencia de líneas de investigación que se distinguen por el carácter cualitativo de sus estudios, la atención a las dimensiones subjetivas, culturales, políticas y sociales que constituyen la trama no visible de la vida del aula.

La adopción de la mirada etnográfica permitió llamar la atención sobre algunos rasgos específicos de la vida del aula: historia, multidimensionalidad, impredecibilidad, simultaneidad. En este sentido, el ya mencionado trabajo de Jackson (1975) resulta sumamente iluminador. Intenta aproximarse a la naturaleza de la experiencia escolar desde el punto de vista de sus actores y describe con detalle el entorno físico y el contexto social del aula, los patrones interactivos, las prácticas de evaluación, las normas y las estrategias de los participantes. Asimismo, recuerda acerca de la dosis de incertidumbre e indeterminación que toda acción docente encierra y pone en cuestión algunos supuestos de los enfoques técnico-racionales: «[...] *la debilidad fundamental del punto de vista de la ingeniería como forma de examinar el proceso docente es que parte de una imagen hipersimplificada de lo que sucede en las aulas de primaria. La tarea de enseñar supone mucho más que definir los objetivos del curriculum y desplazarse rápidamente hacia ellos*[...] *tal como a menudo se realiza, la enseñanza es un proceso oportunista. Es decir, ni el profesor ni sus alumnos pueden prever con certeza alguna lo que sucederá después. Los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de propósitos educativos* [...] *De lo que se trata más bien es de ilustrar una característica inevitable del trabajo del profesor, un rasgo que fija serios límites a la utilidad de un modelo muy racional para describir lo que él hace*» (Jackson, 1975: 195-196).

A mediados de la década del setenta, Delamont lleva a cabo una serie de estudios bajo la influencia del interaccionismo simbólico. En *La interacción didáctica* (1984), efectúa una vívida descripción del entorno del aula en un conjunto de escuelas inglesas en la que intenta captar el punto de vista de estudiantes y profesores. Conceptos como poder, negociación, control, código, reglas, marco, constituyen herramientas que la autora emplea para caracterizar las dimensiones manifiestas y ocultas de los procesos de interacción que tienen lugar en la clase: «*Cuando se aplica el enfoque interaccionista simbólico a la clase, se siguen ciertas consecuencias. La relación en clase entre el profesor y los alumnos es considerada como un acto conjunto: una relación que funciona y se desarrolla alrededor del trabajo. La interacción es entendida como el "tome-y-dame" diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas*» (Delamont, 1984: 34).

Esta corriente de pensamiento, junto con otras referencias teóricas, tendrá impacto en las investigaciones de corte etnográfico que se emprenderán en el contexto latinoamericano una vez iniciados los años ochenta. Se trata de

una serie de estudios interesados en describir las dimensiones formativas de la cultura escolar y la construcción social del conocimiento en el contexto cotidiano de la clase escolar. Los trabajos de Elsie Rockwell (1981) y Verónica Edwards (1993) son ilustrativos de este enfoque. Edwards, por ejemplo, estudió escuelas de nivel medio con el propósito de desentrañar la existencia material del conocimiento en el aula: cómo es presentado y transmitido por el maestro y cómo participan en la construcción los mismos alumnos. Su tesis es que el contenido se transforma en la forma de su presentación en el aula, que resulta de la articulación entre la «lógica del contenido» y la «lógica de la interacción». De este modo, sostiene, la forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, y se produce una síntesis, un nuevo contenido (Edwards, 1993).

En los Estados Unidos, Doyle emprende una línea importante de investigaciones, en el marco del denominado programa de ecología del aula. En ellas adopta una visión claramente social e interactiva y construye un ambicioso modelo teórico para dar cuenta de la relación entre la estructura social de la clase y la estructura académica, la tarea de gestión del profesor, los procesos de negociación y las formas de mediación del currículo a través de las tareas académicas (Doyle, 1979). El contexto de la clase es altamente complejo y el intercambio académico aparece con frecuencia como ambiguo y riesgoso. Las tareas académicas que los alumnos deben desarrollar son el modo en que el currículo se «encarna» en la realidad de las escuelas. Pero ellas, junto con las normas y los significados, son definidas y negociadas de modo permanente en el aquí y ahora de las aulas particulares. Por lo tanto, si quieren navegar con éxito en esas aguas, profesores y alumnos deben desarrollar capacidades y estrategias particulares.

Estos enfoques han dejado su huella en el pensamiento didáctico y en la formación docente. Como ejemplo de ello, puede citarse el trabajo de la didacta brasileña Becker Soares (1985), quien, en abierta oposición a la tradición universalista y prescriptiva que caracterizó a la didáctica a lo largo de la historia, propone reorientar su contenido hacia el estudio de la clase escolar. En su trabajo afirma que la didáctica debería producir un conocimiento similar al que se deriva de las investigaciones de carácter ecológico, centrado en los procesos de interacción simbólica, sus funciones, los usos del lenguaje verbal y no verbal.

También en Francia germina el interés por comprender los fenómenos de naturaleza psicosocial y grupal que tienen lugar en el ámbito de la clase, y su influencia en el aprendizaje y la enseñanza del aula. Allí se desarrolla, desde mediados de la década del sesenta, una corriente de reflexión pedagó-

gica de la que participan un conjunto de autores vinculados al campo de la psicosociología de los pequeños grupos. Entre ellos se destacan Jean Claude Filloux, Gilles Ferry y Eugène Enriquez, entre otros. Sus influencias teóricas son diversas; incluyen desde los trabajos de Lewin en dinámica de grupos hasta los modelos desarrollados sobre la base del psicoanálisis y la psicoterapia. En opinión de Filloux, el movimiento trata de recuperar los aportes de las ciencias humanas a la educación, particularmente de los estudios acerca de los pequeños grupos y de los fenómenos de dependencia y autoridad en las relaciones interpersonales, para contribuir al análisis del papel del maestro y de los procesos de formación docente. Dice también allí que: «*La "clase" aparece en esta perspectiva como un grupo del que el maestro forma parte integrante, como una trama de relaciones de grupo, en cuyo seno las conductas y actitudes de los miembros actúan entre sí de un modo dinámico. Plantear el problema pedagógico en estos términos equivaldría a trazar el esquema de los métodos de enseñanza. Sustituyendo la antinomia de lo «tradicional» y lo «nuevo» por un matiz que definiera psicológicamente la realidad escolar. Pero planteado en estos términos implica, también, que los imperativos de formación de los que enseñan adopten el sentido de una sensibilización y de un perfeccionamiento con respecto a las relaciones de grupo*» (Filloux, 1969: 14). En opinión de estos investigadores, estos desarrollos ponen de manifiesto, en primer lugar, que la acción educativa debe estar orientada a la promoción de ciertos aprendizajes sociales por parte de los alumnos: la toma de decisiones colectivas, la organización de la tarea en el seno de un grupo, la participación en un proyecto. En segundo término, ofrecen un conjunto de categorías conceptuales y herramientas metodológicas que el docente debe manejar si quiere dejar de ocupar la posición de *magíster* centrada en la autoridad y convertirse más bien en un mediador del saber, observador y organizador del trabajo grupal.

Los enfoques acerca de los fenómenos grupales son numerosos y se inscriben en diferentes tradiciones teóricas.[35] A lo largo del tiempo, se ha diseñado una variada gama de modelos, dispositivos y estrategias de análisis e intervención, cuyas aplicaciones trascienden el campo de la formación y se extienden hacia la psicoterapia, el análisis institucional y la animación sociocultural. Interesa señalar aquí que la influencia de esta perspectiva en el pensamiento didáctico ha sido importante en algunos contextos. Este tipo

35. Una reseña de los principales enfoques puede encontrarse en Romero (1987) y Souto (1993).

de estudios ha alcanzado un desarrollo notable en Francia, por ejemplo, aunque no dentro del campo didáctico específicamente sino entre quienes se dedican a la formación de docentes y el análisis institucional. Los casos de nuestro país y de México merecen una especial mención, puesto que ha habido una sostenida producción específicamente encaminada hacia la construcción de una didáctica grupal.[36]

En su conjunto, los intentos de recoger los aportes de la investigación acerca de los fenómenos grupales en el pensamiento didáctico destacan una dimensión habitualmente desatendida en los planteamientos acerca de la enseñanza. Se incorpora, de este modo, una serie de aspectos al análisis de la estructura visible y latente de la clase: la estructura de comunicación y de roles, la dinámica grupal, la historia, los conflictos y resistencias, las fantasías e imágenes, la relación con la tarea. Al mismo tiempo, esos trabajos señalan la necesidad de promover en el docente el desarrollo de una serie de capacidades ligadas al análisis de los procesos grupales y la coordinación de grupos.

TENDENCIAS RECIENTES EN EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO

Hemos llegado así desde los orígenes del pensamiento didáctico hasta los umbrales del pasado más reciente y el presente, ese conjunto de sucesos que se acercan al mundo de la historia vivida, y que sólo el paso del tiempo ayudará a ordenar y comprender en todo su alcance. Propongo describir, al menos sucintamente, las principales tendencias que han caracterizado el campo en las últimas décadas.

En primer lugar, es evidente la *diversidad teórica y metodológica* que distingue al pensamiento didáctico. Como dijimos al comienzo, en el escenario didáctico coexisten diferentes enfoques teóricos y modos de producir conocimiento. Discursos descriptivos, prescriptivos y normativos referidos a una variedad de objetos y cuestiones habitan los textos en los que puede reconocerse un interés didáctico. No es necesario ahondar demasiado en este aspecto; las reuniones científicas y congresos ofrecen periódicamente una muestra de esta multiplicidad de asuntos y perspectivas. Desde un punto de vista histórico, fue posible reconocer cierta continuidad en las preocupaciones y en la producción de ideas y propuestas en torno a

36. En nuestro país, la línea de investigaciones desarrollada por Marta Souto (1993, 1999) y en México, los trabajos de Zarzar Charur (1988) y Díaz Barriga (1993).

determinados temas: las finalidades educativas y el contenido de enseñanza, la metodología y el papel del docente y el alumno, los materiales y recursos, las formas de evaluación. Pero también se hicieron visibles los puntos de inflexión, las bifurcaciones y la emergencia de nuevos modos de inteligibilidad acerca de la enseñanza y de la propia disciplina.

Quizá sea este panorama el que ha contribuido a volcar gran parte de la producción a la problemática epistemológica, particularmente en el contexto hispanoamericano y brasileño. Desde la década del ochenta en adelante numerosos autores han desarrollado una serie de análisis y planteado posiciones relativas a la cuestión del objeto de estudio de la disciplina, su relación con otras disciplinas afines, los propósitos que orientan la producción de conocimiento y la naturaleza del conocimiento producido. Los trabajos de Barco (1989), Camilloni (1994, 1996, 1997), Becker Soares (1985), Candau (1987, 1988) y Salinas (1995), constituyen ejemplos de una línea de pensamiento en torno a estas cuestiones.

En segundo lugar, es posible afirmar que *la ruptura con los enfoques técnicos* acerca de la acción docente y del currículo se ha consolidado, junto a la valorización de enfoques prácticos y críticos. Difícilmente puedan precisarse los orígenes de este cambio, que obedece, como es sabido, a transformaciones generales y profundas de orden social, cultural y epistemológico. En el campo didáctico y curricular, diversas líneas de pensamiento concurren en esta dirección, desde fines de la década del sesenta en adelante.

Las visiones prácticas acerca de la enseñanza y el currículo destacan el carácter situado, complejo y singular de los problemas educativos. En este sentido, resulta capital el aporte de Schwab (1973). Para él, la enseñanza es una actividad más práctica que técnica, que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan a los profesores la formulación de juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera posible sus ideas, principios y valores educativos generales a la práctica del aula. Más que una serie de procedimientos de aplicabilidad general, la empresa pedagógica exige reflexión, deliberación y construcción de consensos en el marco de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, estos enfoques destacan la importancia de los marcos interpretativos y culturales de los sujetos y el modo en que la acción es informada por ellos. Dice Grundy al respecto: «*Hablar del currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones* [...] *Ningún currículum existe a priori. Si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, tenemos que conocer el contexto social de la escuela. Las prácticas educativas, y el currículum*

es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan» (Grundy, 1987: 21-22).

En el contexto latinoamericano, la reacción a las aproximaciones de corte técnico estuvo ligada a la crítica al modelo de objetivos, tanto en lo relativo a su concepción del diseño del currículo y la programación de la enseñanza como a su tratamiento de la cuestión metodológica. Los trabajos de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez (1974, 1996), Ángel Díaz Barriga (1988), Vera Candau (1988) y Edith Litwin (1996, 1997) son ilustrativos de toda una línea de producción en torno de estas preocupaciones iniciada a mediados de la década del setenta.

La puesta en cuestión de los enfoques técnicos provino también del denominado movimiento de reconceptualización del currículo, del que formaron parte algunos autores aquí citados. Se trata de una corriente de pensamiento que emergió en los Estados Unidos hacia 1970, y que se nutre de una diversidad de vertientes teóricas como la fenomenología, la hermenéutica y el marxismo (Pinar y otros, 1995; Pinar, 1998; Tadeu da Silva, 2001; Camilloni, 2005). No obstante, estas ideas no tuvieron en nuestro medio un impacto importante en sus inicios y sólo comenzarán a ser difundidas en las décadas siguientes. Más recientemente, la crítica a la perspectiva técnica en educación en general y en el ámbito del currículo en particular provino de posiciones postestructuralistas (Cherryholmes, 1999) y de quienes intentaron llevar al campo pedagógico los principios de una epistemología de la complejidad (Tochon, 1994).[37]

En tercer lugar, en lo que se refiere a las ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, se ha afianzado la *hegemonía del paradigma-constructivista.* Como es sabido, el desarrollo de estudios psicológicos de orientación cognitiva, constructivista y socioconstructivista fue importante desde mediados del siglo XX y su impacto en el pensamiento didáctico es hoy incontestable.

Las líneas de investigación son múltiples. A la obra seminal de autores como Piaget y Bruner se suman, en la década del ochenta, trabajos cada vez más interesados en los aspectos implicados en los aprendizajes específicamente escolares. Este cambio de perspectiva dio lugar a numerosos estudios centrados en las representaciones, ideas previas, esquemas y modelos mentales de los alumnos –según las diferentes denominaciones adoptadas por los distintos enfoques–. Se llevaron a cabo también estudios de orienta-

37. Este aspecto está ampliamente desarrollado en el capítulo 8 de Laura Basabe en esta misma obra.

ción cognitiva y socioconstructivista acerca de la naturaleza de los procesos de cambio conceptual (Vosniadou y Brewer, 1992; Rodríguez Moneo, 1999; Bransford y otros 2000) así como comparaciones entre el desempeño de expertos y novatos.

Asimismo, se incorporaron al debate las contribuciones realizadas por autores que, aun desde marcos de referencia teórico disímiles, convergen en enfatizar la incidencia de los factores de orden sociocultural en los procesos cognitivos. Desde una orientación psicogenética, se ha estudiado el papel que el conflicto sociocognitivo y la interacción entre pares juega en el desarrollo de determinadas nociones operatorias y conceptos (Perret Clermont y Nicolet, 1992).[38] Finalmente, en los últimos años, los trabajos desarrollados por Lave, Engenström, y Cole (Lave, 1991; Cole, 1999; Chaiklin y Lave, 2001) en el marco de la cognición situada abren nuevos interrogantes acerca del aprendizaje escolar. Se trata de una línea de investigaciones que tienen la premisa de que el conocimiento es situado y tanto parte como producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.[39]

No es el propósito de este comentario exponer una clasificación de las orientaciones ni los postulados teóricos que las caracterizan, sino más bien considerar, por un momento, el constructivismo como una amplia perspectiva acerca del aprendizaje y la enseñanza –y sus relaciones– que contribuyó a ubicar un conjunto de preocupaciones en el centro del debate didáctico: el papel de las representaciones de los estudiantes en el aprendizaje de contenidos escolares específicos; la búsqueda de estrategias y formas de intervención docente que promuevan la construcción de significados y el aprendizaje significativo; la relación entre interacción social y construcción de conocimiento en el aula; las formas de intervención docente capaces de propiciar el desajuste o desequilibrio cognitivo, el estudio del tema del error

38. *Debates constructivistas* (Carretero, Castorina y Baquero, 1998) y *Piaget-Vigostky: contribuciones para replantear el debate* (Castorina y otras, 1996) son dos obras de fines de la década del noventa que permiten dar cuenta de los tópicos en discusión del momento así como de los puntos de articulación posibles entre las distintas tendencias.

39. Lave sintetiza de este modo las diferencias de perspectiva con respecto a otros enfoques de la cognición: «*La diferencia es fundamentalmente epistemológica, es una diferencia entre una visión del conocimiento como un conjunto de entidades reales localizadas en las cabezas, y del aprendizaje como un proceso de internalización de esas entidades, versus una visión del conocimiento y el aprendizaje como la participación en cambiantes procesos de actividad humana. En este último caso, el "conocimiento" se convierte en un concepto complejo y problemático, mientras que en el primero lo que es problemático es el "aprendizaje"*» (Chaiklin y Lave, 2001: 24).

y la exploración de modalidades de evaluación formativa y, más recientemente, de evaluación formadora, así como el análisis de sus relaciones con la metacognición y la autonomía del estudiante en el aprendizaje.

En cuarto lugar, el pensamiento didáctico se ha caracterizado en las últimas décadas por una *creciente expansión de las propuestas especializadas en áreas del conocimiento*. Diversos autores han señalado esta tendencia en el contexto local en los últimos años (Davini, 1996; Feldman, 1999; Amantea y otras, 2004), pero el aumento de este tipo de trabajos es considerable también en otros países.[40]

Las didácticas especiales presentan cierta disimilitud en cuanto a su grado de expansión y sus patrones de desarrollo. A su vez, las líneas teóricas a las que adscriben las producciones recientes varían. En términos generales, se trata de planteos de base constructivista –en algunos casos de clara inspiración psicogenética, ausubeliana o bruneriana–, articulados con enfoques teóricos propios del campo disciplinar. También es posible apreciar la diversidad de propósitos que caracteriza a los trabajos: algunos, de carácter más propositivo, ofrecen propuestas y reflexiones en torno a la enseñanza de diversos temas y conceptos (por ejemplo, Camilloni y Levinas, 1994; Castedo, 1995; Gojman y Segal; 1998); otros presentan resultados de investigaciones ligadas a problemáticas específicas del aprendizaje infantil de las nociones en cuestión o sobre la puesta a prueba de determinadas estrategias y secuencias (por ejemplo, Lerner, 1992; Carretero; 1996), y, finalmente, otros se orientan más hacia la presentación y discusión de modelos teóricos relativos a la enseñanza en el área (por ejemplo, Brousseau, 1994; Charnay, 1994; Chevallard, Bosch y Gascón, 2000). En algunos casos, aunque menos, aparece también la preocupación por la reflexión en torno a los propósitos que persigue o debería perseguir la enseñanza de las diferentes áreas en la escuela (Aisenberg, 1998; Camilloni, 1998).

Un denominador común ha sido la búsqueda de propuestas didácticas alternativas al conductismo y la necesidad de restituir la cuestión de la especificidad de los objetos de conocimiento. Por eso, estos trabajos hacen foco en el análisis de la relación entre un contenido específico y las características particulares que presenta el aprendizaje de ese contenido por parte de los

40. Ya se ha comentado al respecto el caso de Francia. Del mismo modo, en los Estados Unidos la última edición del *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2002) dedica catorce capítulos a cuestiones ligadas a la enseñanza de contenidos específicos. A su vez, en el prefacio se hace referencia a la proliferación de textos tipo «handbook» referidos a la enseñanza de determinadas áreas disciplinares.

alumnos. Los diferentes modelos ponen en juego consideraciones de carácter psicológico –relativas a las concepciones previas de los alumnos, las estrategias de apropiación, las intervenciones docentes y los obstáculos– así como perspectivas de análisis de carácter disciplinario y epistemológico. Un ejemplo de ello es el trabajo en torno a la noción de «transposición didáctica» –y complementariamente, de «vigilancia epistemológica»– (Chevallard, 1997), que remite a la problemática de los procesos de transformación del saber erudito a los fines de su enseñanza en el contexto escolar. Por su parte, dentro del campo de la enseñanza de las ciencias, el concepto de «trama conceptual» (Astolfi, 2001) también alude a la dimensión disciplinaria y epistemológica del proceso de estructuración del contenido de enseñanza. [41]

En quinto y último lugar, es importante destacar que la producción didáctica reciente ha estado caracterizada por el predominio de *nuevas visiones acerca del profesionalismo docente.*

El abandono de la imagen del profesor como técnico dio lugar en las últimas décadas a la construcción de nuevas metáforas en torno a la profesionalidad docente. El viraje hacia la visión del profesional reflexivo e investigador de su propia práctica resultó –también en este caso– de la convergencia de varias líneas de pensamiento. Por un lado, parte importante del discurso curricular se orientó en esta dirección. La concepción del profesor como ejecutor de proyectos fue sustituida por la del docente como colaborador en la implementación de los procesos de reforma, intérprete y agente curricular, profesional que redefine o reconstruye el proyecto curricular, etcétera. Como dijimos, uno de los autores que mayor impacto tuvo en este sentido fue Stenhouse, en la década del ochenta y avanzados los noventa. Como es sabido, su modelo procesual del currículo apuesta a la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanza a través del perfeccionamiento del juicio de los profesores. Además, la estrategia privilegiada para llevar a cabo los estudios empíricos en el marco de los procesos de desarrollo e innovación curricular es la investigación-acción (Stenhouse, 1984; Elliot, 1990).

41. Astolfi propone el trabajo con tramas conceptuales como un recurso para llevar a cabo la estructuración y secuenciación del contenido a enseñar. La idea se sustenta en preocupaciones de orden psicológico –en la medida que se propone un modelo de presentación del conocimiento que contribuye a su estructuración coherente desde el punto de vista cognitivo– pero también disciplinar y epistemológico, por cuanto se apunta a presentar el saber como una red de significaciones que se remiten unas a otras y se ordenan en torno a un número determinado de cuestiones propias de un dominio de estudio.

Por su parte, la revitalización de enfoques prácticos antes descripta así como los estudios desarrollados desde el programa de investigaciones de pensamiento del profesor también jugaron su papel en este «giro reflexivo». El modo en que los profesores interpretan su tarea y moldean la prescripción curricular se convirtió para estos autores en un área de interés teórico que permite ampliar la comprensión acerca de los determinantes de la acción docente. Estas investigaciones aportaron valiosas herramientas conceptuales en relación con los procesos de pensamiento y toma de decisiones en situación preactiva e interactiva, por un lado, y con el conocimiento que los docentes poseen y ponen en juego en la acción de enseñanza, por el otro.[42] Asimismo, algunos trabajos se orientaron al estudio del conocimiento práctico y personal de los docentes, en algunos casos desde perspectivas de corte más biográfico y narrativo.[43]

No puede dejar de mencionarse el aporte de Schön relativo a la naturaleza de la práctica profesional. Sus ideas acerca del profesional reflexivo han tenido una poderosa influencia en el discurso pedagógico de la formación docente en los últimos años. Una vez más, la imagen del profesor como técnico que aplica una serie de reglas derivadas de un conjunto de principios científicos es puesta en cuestión en virtud de un modelo que destaca la exis-

42. Shulman realizó contribuciones relativas a la naturaleza del conocimiento básico para la enseñanza y los recursos de dicho conocimiento base y exploró el proceso del razonamiento pedagógico y la acción dentro de la cual el conocimiento docente es usado. En sus estudios procuró comprender el proceso por el cual se *«muta del estado de estudiante al de profesor»*, por el cual el sujeto se vuelve capaz de comprender la materia por sí mismo, de elucidar el tema de maneras distintas, reorganizarlo y dividirlo, ubicarlo en actividades y emociones, en metáforas y ejercicios y en ejemplos y demostraciones, de modo que pueda ser asimilado por los estudiantes. Propuso además una tipología de los principales tipos de conocimiento que el profesor maneja, entre los que se destaca el «conocimiento pedagógico del contenido». Con ese rótulo designa un tipo particular de saber que pone en juego el docente: un saber acerca de cómo los puntos particulares, problemas o asuntos son organizados, representados y adaptados a los diversos intereses y habilidades de los estudiantes, y presentados para la instrucción (Shulman, 1987).

43. Los trabajos de Elbaz (1981), Clandinin y Connely (1988) y Schulz (1997) permiten ejemplificar esta línea de investigaciones. Para Elbaz, el conocimiento práctico de los docentes proviene de distintas fuentes y es dinámico, es decir, se sostiene en una activa relación con la práctica y es usado a su vez para dar forma a esa práctica. Asimismo, Clandinin y Connely (1988) entienden el conocimiento práctico y personal como un modo particular de reconstruir el pasado y las intenciones para el futuro a fin de enfrentarse a las exigencias de la situación presente. Es un conocimiento subjetivo, plagado de imágenes, reglas, principios prácticos e inevitablemente imbuido de valores y estética. Tiene, además, un alto carácter afectivo porque es el resultado de la experiencia vivida.

tencia de espacios indeterminados de la práctica (Schön, 1992). Del mismo modo, las investigaciones acerca de las prácticas docentes a partir de miradas más descriptivas de la acción de enseñanza han destacado la importancia de los saberes de acción (Tardif, 2004) y de las competencias (Perrenoud, 2001) que le posibiliten al profesor emitir juicios y tomar decisiones en contextos particulares de enseñanza caracterizados por la complejidad, la incertidumbre y la urgencia.

REFLEXIONES FINALES

No he pretendido presentar una versión acabada de la historia de la didáctica –cuestión que ameritaría, por sí sola, el desarrollo de un programa de investigaciones– sino, más bien, invitar a seguir escribiendo esta historia, completar sus espacios en blanco, incluir personajes, redefinir problemas... Aunque inconclusa, esta visita a la historia nos abre algunas reflexiones.

La mirada retrospectiva nos devuelve, en primer lugar, un rico legado de ideas y propuestas orientados a dar respuesta, en cada momento, a los problemas planteados por la propia actividad de enseñanza, como práctica social y como acción del docente. Mediante la forma de presentación adoptada, he tratado de mostrar los cambios tanto en las cuestiones enfocadas como en el modo de estudiarlas. Los puntos de inflexión fueron ilustrando, en cada caso, las circunstancias en las que un asunto se destaca o se «tematiza». Ello no significa, como se vio, que no haya sido atendido hasta entonces ni que sea olvidado de allí en más.

Como en todo relato, se tejen tramas. Si acercamos nuestra lente para mirar cada momento en particular, podemos ver la «pequeña trama» que convoca a los actores en torno de intereses, proyectos, preocupaciones, dificultades. Vemos también cómo se definen posiciones y relaciones. Si, por el contrario, alejamos la lente encontraremos las «grandes tramas» alrededor de las cuales se organiza este relato: qué enseñar y cómo hacerlo mejor, cómo intervenir en las prácticas de enseñanza, cómo producir conocimiento al respecto, cómo alcanzar una comprensión más ajustada y profunda de los procesos en juego.

La inclusión de la perspectiva histórica nos permite buscar estas tramas y advertir, de esta forma, que los modos de pensar, actuar y valorar no surgen y se abandonan sin más y en sentido completo, sino que se retoman parcialmente, se actualizan frente a nuevos problemas, van al encuentro de otras ideas que –aunque vengan de otros lugares– parecen estar en sintonía.

Como si tirásemos de la hebra de un tejido, tratando de indagar de dónde viene, adónde va y con qué otros hilos se enlaza. Así se hacen visibles las afinidades y las líneas de continuidad. Y también las diferencias; aquellas que separan las producciones en el tiempo como las que marcan variaciones entre contextos en un momento determinado. Cercanías y distancias, que pueden percibirse a través de la historia y en cada momento de esta historia.

Las historias tienen, además, personajes. Y aquí han desfilado muchos, algunos ubicados en el centro de la escena, y otros en una posición más apartada. Seguramente, en esta historia faltaron algunos personajes y se incluyeron otros que forman parte también de otras historias ligadas a la educación, a la filosofía, a la psicología o la sociología. Hemos visto a distintos actores que se ocupan de cuestiones muy diversas. El recorrido nos muestra, entonces, una creciente diversificación de vertientes de pensamiento y enfoques de investigación dentro del campo, lo cual es sin duda valioso. Pero esta riqueza nos enfrenta, como contrapartida, al desafío de montar «puentes» que posibiliten la articulación entre estas líneas y enriquezcan tanto nuestro entendimiento de los problemas como nuestra capacidad para enfrentarlos.

Mirar, entonces, hacia atrás nos ayuda a identificar las tradiciones y modelos que estructuraron el discurso didáctico y la propia actividad de enseñanza. En tal sentido, puede constituir un aporte a la reflexión sobre el campo. En esta misma línea, es sin duda importante avanzar en el desarrollo de estudios que permitan reconstruir los idearios que orientaron los procesos de reforma e innovación en las últimas décadas y propiciar el debate acerca del impacto de las diferentes políticas en los sistemas de enseñanza.

Pero la historia nos invita también a plantear algunas reflexiones «hacia adelante». Especialmente en lo que se refiere a la relación entre saber didáctico y práctica pedagógica. La enseñanza en los actuales contextos de escolarización plantea nuevos retos y problemas específicos al conocimiento didáctico. Las referencias se vuelven inestables y en reiteradas ocasiones se habla de «agotamiento de lo escolar» y «crisis de sentido». Al mismo tiempo, la escuela es, en la actualidad y desde hace tiempo, una escuela de masas y multicultural. La reflexión y producción de conocimiento en torno a la enseñanza no puede desatender estas cuestiones. Al respecto, dice Maragliano: *«Parece que se nos escapa, o se capta sólo en sus efectos más periféricos, el contraste hoy existente entre una escuela de masas y una didáctica basada en modelos de formación de elite. Si reconstruimos el sustrato teórico de la Didáctica corriente, observamos que ella no se aleja de un estereotipo constituido por la secuencia de dos funciones: una enseñanza entendida como*

la comunicación colectiva e indiferenciada de contenidos y de una evaluación centrada en el individuo, cuyo nivel de adecuación se pretende conocer en relación con un modelo generalmente implícito [...] *Un modelo de este tipo descansa sobre un supuesto de homogeneidad de la población que no es compatible con la realidad de las escuelas y las aulas* (Maragliano y otros, 1986). Los didactas tenemos hoy, como otras veces, importantes desafíos prácticos que nos comprometen con la búsqueda de buenas respuestas. Por eso, la tarea de alcanzar mejores comprensiones acerca de la enseñanza no puede ir sino de la mano del afianzamiento de los lazos con la práctica, allí donde surgen y se validan las ideas didácticas. De cara a estos problemas, el camino hacia la búsqueda de «instrumentalidades» –como decía Dewey–, está allí delante, para seguir transitándolo a través de la investigación, el análisis de las prácticas y la reflexión política.

Por último, ésta es una forma privilegiada de relación con las prácticas, pero no la única. Además, la didáctica ha contribuido y contribuye a proveer significados acerca de la enseñanza y de la buena enseñanza, acerca del docente, del alumno y del saber. Ofrece, a través de su discurso, modos de nombrar los objetos y los problemas, de entenderlos y resolverlos, cuyo impacto en la cultura pedagógica es apreciable. Como dice Bruner, las teorías no son sólo descripciones de los hechos que tratan de estudiar, sino que «[...] *como representaciones culturales aceptadas dan, en cambio, una realidad social a los hechos que tratan de explicar*» (Bruner, 1998: 138). En ese sentido, el saber didáctico es intervención social, no sólo por los dispositivos y estrategias que puede ayudar a diseñar sino por los significados compartidos que invita a construir acerca del mundo de la enseñanza. Los didactas formamos parte, en los dos sentidos propuestos, de la escritura de esta historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1998): *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 13ª reimpresión.

Aisenberg, B. (1998): «Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema "Gobierno nacional" para sexto año de EGB», en Aisenberg, B. y Alderoqui, S., *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Buenos Aires, Paidós.

Amantea, A.; Cappelletti, G.; Cols, E. y Feeney, S. (2004): «Concepciones sobre el curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos

de elaboración de textos curriculares en Argentina», en *Educational Policy Analysis Archives*, Arizona State University, vol. 12, nº 40. <epaa.asu.edu/epaa/v12n40>

Apple, M. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.

Astolfi, J. P. (2001): *Conceptos clave en didáctica de las disciplinas*, Sevilla, Díada.

Avolio de Cols, S. (1975): *La tarea docente*, Buenos Aires, Marymar.

Barbosa Moreira, F. (1999): «Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras», en *Propuesta Educativa*, año 10, nº 20.

Barco de Surghi, S. (1989): «Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica», en *Revista Argentina de Educación*, mayo-junio, 1989.

Becker Soares, M. (1985): «Didática: Uma disciplina em busca de sua identidade», *ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação*, v. 5, nº 9.

Bernstein, B. (1988): «Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo», en *Clases, códigos y control*, vol. II, Madrid, Akal.

Bransford, J.; Brown, A. y Cocking, R. (eds.) (2000): *How People Learn*, Washington, National Academy Press.

Bressoux, P. (1994): «Les recherches sur les effets-écoles el les effets-maitres», en *Revue Française de Pédagogie*, nº 108.

Brousseau, G. (1994) «Los diferentes roles del maestro», en Parra, C. y Saiz, I. (comps.): *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.

Bruner, J. (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA.

——(1998): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.

Camilloni, A. (1994): "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales", en AA.VV., *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.

——(1996): «De deudas, herencias y legados», en AAVV, *Corrientes actuales de la didáctica*, Buenos Aires, Paidós.

——(1997): «Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la Didáctica», en *Novedades Educativas*, 1997.

——(1998) «Sobre la programación de la enseñanza en las Ciencias Sociales», en *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Buenos Aires, Paidós.

——(2005): «Notas para una historia de la teoría del currículo», Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Camilloni, A. y Levinas, M. (1994): *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*, Buenos Aires, Aique.

Candau, V. (org.) (1987) *La Didáctica en cuestión*, Madrid, Narcea.

——(1988): *Rumo a uma nova Didática*, Petrópolis, Vozes.

Caruso, M. (2005): «¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva», en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M.: *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.

Carretero, M. (1996): *Construir y enseñar las ciencias experimentales*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Carretero, M.; Castorina, J. y Baquero, R. (comps.) (1998): *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.

Carretero, M. y Fairstein, G. (2003): "La teoría de Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones", en J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó.

Castedo, M. (1995): «Construcción de lectores y escritores», en *Revista Lectura y Vida,* año 16, n° 3.

Castorina, J.; Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. (1996): *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) (2001): *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Chadwick, C. (1992): *Tecnología educacional para docentes*, Buenos Aires, Paidós.

Charnay, R. (1994): «Aprender (por medio de) la resolución de problemas», en Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.

Cherryholmes, C. (1999): *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona, Pomares Corredor.

Chevallard, I. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado,* Buenos Aires, Aique.

Chevallard, I.; Bosch, M. y Gascón, J. (2000): «Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje», en *Cuadernos de Educación*, n° 22, Barcelona, Horsori.

Clandinin, J. y Connely, M. (1988): «Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa», en Villar Angulo, L. M. (dir.) (1988), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, Alcoy, Editorial Marfil.

Cole, M. (1999): *Psicología cultural*, Madrid, Morata.

Coll, C. (1983): «Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares», en Coll (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México, Siglo XXI.

Comenio, J. A. (2000): *Didáctica Magna,* México, Editorial Porrúa, 11ª edición. Primera edición: Madrid, 1922. Prólogo de Gabriel De La Mora.

Contreras Domingo, J. (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal.

Davini, M.C. (1996): «Conflictos en la evolución de la Didáctica», en AA.VV., *Corrientes actuales de la Didáctica*, Buenos Aires, Paidós.

Delamont, S. (1984): *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelusz.

De Landsheere, G. (1996): *La investigación educativa en el mundo*, México, FCE.

Develay, M. (1992): *De l'apprentissage à l'enseignement*, París, ESF éditeur.

Dewey, J. (1946): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.

——(1960): *El niño y el programa escolar*, Buenos Aires, Losada. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.

Díaz Barriga, A. (1988): *Didáctica y curriculum*, México, Nuevomar.

——(1993): *Tarea docente*, México, Editorial Patria.

Doyle, W. (1979): «Making managerial decisions in classrooms», en *Classroom Management. 78th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Parte 2, D. Duke, Chicago, University of Chicago Press.

Duckworth, E. (1986): «El tener ideas maravillosas», en M. Schwebel y J. Raph, *Piaget en el aula*, Buenos Aires, Huemul.

Dunkin, M. y Biddle, B. (1975): *The Study of Teaching*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, citado en Pérez Gómez, A., (1989): «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989), *op. cit.*

Dussel, I. (1993) «Víctor Mercante», en *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada*, vol. XXVI, nº 2, UNESCO.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Edelstein, G. (1996): «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo», en AA.VV., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, G. y Rodríguez, A. (1974) «El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica», en *Revista de Ciencias de la Educación*, año II, nº12.

Edwards, V. (1993) «Prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de Educación Media», Proceso pedagógico. Informe integrado. Consorcio PIIE. Universidad Católica de Temuco, Universidad La Serena.

Egan, K. (2000): *Mentes educadas*, Barcelona, Paidós.

Eggleston, J. (1980): *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel.

Elliot, J. (1990): *La investigación acción en educación*, Madrid, Morata.

Elbaz, F. (1981): «The teachers' practical knowledge: report of a case study», *Curriculum Inquiry,* vol. 11, nº 1.

Feldman, D. (1999): *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique.

Filloux, J. C., (1969): Prólogo, en Herbert, E. y Ferry, G., *Pedagogía y psicología de los grupos*, Barcelona, Nova Terra.

Flanders, N. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*, Anaya, Salamanca.

Freire, P. (1980): *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

Gadotti, M. (1998): *Historia de las ideas pedagógicas*, Madrid, Siglo XXI.

Gagné, R. y Briggs, L. (1976): *La planificación de la enseñanza. Sus principios,* México, Trillas.

Gimeno Sacristán, J. (1981): «La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza», en Pérez Gómez A. y Almaraz, J., *Lecturas de aprendizaje y enseñanza,* Madrid, Grupo Cultural Zero.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

Gojman, S. y Segal, A. (1998): «Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la "trastienda" de una propuesta», en Aisenberg, S. y Alderoqui, S., *op. cit.*

Grundy, Sh. (1987) *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.

Hameline, D. (2003): «Actividad», en Houssaye, J. (coord.), *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica,* Buenos Aires, Siglo XXI.

Hamilton, D. (1993): «Orígenes de los términos "clase" y "currículum"», en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 1.

——(1999): «La paradoja pedagógica», en *Propuesta Educativa*, año 10, nº 20.

Hernández Rojas, G. (1998): *Paradigmas en psicología de la educación,* México, Paidós.

Jackson, Ph. (1975): *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.

Jafella, S. A. (2002): «Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente», en *Revista de Pedagogía*, vol. 23, nº 67.

Kamii, C. (1982): «La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget», en *Infancia y Aprendizaje*, 18.

Klafki, W. (1976): «Sobre la relación entre Didáctica y Metódica», en *Revista Educación y Pedagogía,* nº 5, Universidad de Antioquía. Traducido por Alicia de Mesa y Alvaro Pantoja. Título original: «Didaktik und Methodik», en *Zeitscrift für Pädagogik*, 22.

——(1995) «Didactic analysis as the core of preparation of instruction», en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 27, nº 1.

Lave, J. (1991): *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós.

Lazerson, M.; McLaughlin, B.; McPherson, B. y Bailey, S. K. (1987): *Una educación de valor*, México, Ediciones Prisma.

Léon, A. (1974): «De la Revolución Francesa a los inicios de la Tercera República», en Debesse, M. y Mialaret, G., *Historia de la Pedagogía II*, Barcelona, OIKOS TAU.

Lerner, D. (1992): *La matemática en la escuela*, Buenos Aires, Aique.

——(1996): «La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición», en Castorina, A.; Ferreiro, E.; Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M., *Piaget-Vigotsky, contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

Libaneo J.C. (1982): «Tendencias pedagógicas en la práctica escolar», en *Revista ANDE*, 3(6).

Litwin, E. (1996): «El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda», en AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Lundgren, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.

Luzuriaga, L. (1968): *Antología pedagógica*, Buenos Aires, Losada.

Mager, R. (1971): *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Madrid, Marova.

Manacorda, M. (1987): *Historia de la educación II. Del 1500 a nuestros días*, México, Siglo XXI.

Maragliano, R. y otros (1986): *Teoría da Didática*, San Pablo, Cortez Editora.

Mateo, F. (1977): *Natorp, Dewey, Durkheim. Teoría de la educación y sociedad*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Medley, D. y Mitzel, H. (1959). «Some behavioral correlates of teacher effectiveness», en *Journal of Educational Psychology, 50*, citado en Rosenshine, B. (1997), *op. cit.*

Meirieu, Ph. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.

Nickel, (1981): *Psicología de la conducta del profesor*, Barcelona, Herder.

Not, L. (1983): *Las pedagogías del conocimiento*, México, FCE.

Perrenoud, Ph. (2001): *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*, Porto Alegre, Artmed Editora.

Perret Clermont, A. y Nicolet, M. (1992): *Interactuar y conocer*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Pinar, W. (1998): *Curriculum. Toward New Identities,* Nueva York, Garland Publishing Inc.

Pinar, W; Reynolds, W; Slattery, P. y Taubman, P. (1995): *Understanding Curriculum,* Nueva York, Peter Lang Publishing.

Puiggrós, A. (1992): «La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión», en Puiggrós, A. (dir.): *Historia de la educación argentina III. Escuela, democracia y orden* (1916-1943), Buenos Aires, Galerna.

Richardson, V. (ed.) (2002): *Handbook of Research on Teaching*, 4ª edición, Washington, AERA.

Rockwell, E. (1981):«Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México», en Revista *Dialogando*, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar.

Rodríguez Moneo, M. (1999): *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Buenos Aires, Aique.

Rogers, C. y Freiberg, J. (1996): *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta,* Buenos Aires, Paidós.

Romero, R. (1987): *Grupo. Objeto y teoría*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Rosenshine, B. (1997) «Advances in research on instruction», en Lloyd, J., Kameanui y Chard, D. (eds.) (1997): *Issues in Educating Students with Disabilities,* Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Salinas Fernández, B. (1995): «Límites del discurso didáctico actual» en AAVV, *Volver a pensar la educación II,* Madrid, Morata.

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

Schulz, R. (1997): *Interpreting Teacher Practice...Two Continuing Stories*, Nueva York, Teachers College Press.

Schwab, J. (1958): «De la perversión de la educación por la psicología». (Trad. en mimeo, Cátedra de Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.)

——(1973): *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, Buenos Aires, El Ateneo.

Shulman, L. (1987): «Knowledge and teaching: foundations of the new reform», en *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 1.

——(1989) «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perpspectiva contemporánea», en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona, Paidós.

Skinner, B. (1970): *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor.
Snyders, G. (1974): «Los siglos XVII y XVIII», en Debesse, M. y Mialaret, G, *op. cit.*
Souto, M. (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
Souto, M. y otros (1999): *Grupos y dispositivos de formación,* Colección Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Novedades Educativas.
Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
Taba, H. (1974): *Elaboración del currículum*, Buenos Aires, Troquel.
Tadeu Da Silva, T. (2001): *Espacios de identidad*, Barcelona, Octaedro.
Tardif, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional,* Madrid, Narcea.
Tyler, R. (1974): *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel.
Titone, R. (1968): *Metodología didáctica,* Madrid, Rialp.
Tochon, F. (1994): *Organizadores didácticos. La lengua en proyecto,* Buenos Aires, Aique.
Vosniadou, S., y Brewer, W. F. (1992): «Mental models of the Earth: A study of conceptual change in childhood», en *Cognitive Psychology*, 24.
Weimberg, G. (1959): «Presentación» a *Páginas escogidas* de Comenio, Buenos Aires, UNESCO-AZ.
Zarzar Charur, C. (1988): «Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal», en *Grupos de aprendizaje*, México, Nueva Imagen.
Ziperovich, R. (1992): «Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década de 1910, la del 20 y primeros años de 1930», en Puiggrós, A., *op. cit.*

6

LA ENSEÑANZA

Laura Basabe y Estela Cols

1. INTRODUCCIÓN

Como cualquier término de uso frecuente en el lenguaje cotidiano, el término «enseñanza» es de difícil definición por la diversidad de situaciones a las que se aplica y, consecuentemente, la variedad de sentidos que asume. Basta una ojeada a las siguientes frases:

«Mi hermana me enseñó *a tirarme a la pileta de cabeza.»*
«Lamentablemente, la vida enseña *a ser desconfiado.»*
«Enseñaba *filosofía en la universidad.»*
«Varias veces trataron de enseñarme *a apreciar la ópera.»*

En lo que sigue, intentaremos establecer, primeramente, un significado básico del término y, a continuación, analizaremos sus manifestaciones como fenómeno humano, institucional, social, político. En este intento, el trabajo irá –inevitablemente– presentando diversas perspectivas de análisis, al tiempo que repasando su evolución histórica. Como el abordaje ha priorizado el alcance, el tratamiento de los temas es rápido; el lector que quiera profundizar en alguno de los desarrollos teóricos presentados encontrará en las notas al pie las referencias necesarias.

2. *RECORRIDOS CONCEPTUALES*

De modo general, puede definirse a la enseñanza como *un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona.*[1] Es una definición sencilla que sólo indica el tipo de actividad que puede designarse como «enseñanza» sin especificar nada acerca de las acciones de los participantes, los recursos utilizables y los resultados esperables. Detengámonos en los rasgos de esta idea.

Un primer aspecto de la definición presentada es que la enseñanza involucra siempre *tres elementos*. En efecto, la enseñanza supone alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión. Como recuerda Passmore, *«Por cada X que enseña, si X enseña, debe haber alguien a quien enseña y algo que enseña»* (1983: 36). A diferencia de lo que ocurre con el «dar», en el caso de «enseñar» esta naturaleza triádica es, según Passmore, «cubierta», pues en el lenguaje corriente puede omitirse a quién o qué sin que pierda sentido la afirmación de que alguien enseña. Pero la enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios.[2] Obviamente, la definición presentada constituye una modelización de situaciones muy diversas. Quien enseña puede ser un profesor que interactúa con sus estudiantes cara a cara o a la distancia mediante medios de comunicación que permiten la interacción remota, de manera sincrónica o asincrónica, o puede estar representado a través de algún tipo de material didáctico, como una propuesta de instrucción programada o de aprendizaje asistido por computadora. Del mismo modo, el aprendiz puede ser parte de un colectivo, ya sea un grupo de alumnos situado en un aula o una comunidad de aprendizaje dispersa geográficamente que se contacta por medios específicos.

1. Una definición parecida ofrece Fenstermacher: «[...] *debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito*» (1989: 151).

2. La interacción entre estos elementos da lugar a tres tipos de relaciones: la relación entre profesor y estudiante habitualmente denominada «relación pedagógica» (Kansanen, 1993) o «relación de mediación» (Saint Onge, 1997); la relación entre el profesor y el contenido de enseñanza, que Saint Onge identifica como «relación didáctica» (Saint Onge, 1997); la relación entre el estudiante y el contenido, llamada «relación didáctica» por Kansanen (1993) o «relación de estudio» por Saint Onge (1997).

Un segundo aspecto a destacar es que la enseñanza consiste en un *intento* de transmitir un contenido. Puede tratarse de una destreza como zambullirse de cabeza en una piscina, de un cuerpo organizado de conocimiento como la filosofía, de una disposición como el gusto por un género musical. En cualquier caso, una actividad puede clasificarse como «enseñanza» por su propósito de transmitir un contenido, aunque el cometido no se logre. De este modo, el término abarca indistintamente tanto a los esfuerzos infructuosos realizados para que alguien aprenda algo, como a las ocasiones en las que ello efectivamente sucede. Ello debe ser así porque puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, éste puede producirse parcialmente o incluso puede suceder que el otro aprenda algo diferente de lo que fue enseñado. Entonces entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo.

Sin duda, la idea de causalidad entre enseñanza y aprendizaje domina el sentido común y resulta operativa aun en quienes tienen acceso a una reflexión pedagógica especializada. Lleva a pensar estos dos procesos como si fueran «las dos caras de una misma moneda», es decir, fases inseparables de un fenómeno único. Ésta es la idea que subyace a la expresión de extendido uso «enseñanza-aprendizaje». Para Fenstermacher, la confusión se origina en la dependencia ontológica del concepto «enseñanza» respecto del concepto «aprendizaje» en la estructura del lenguaje. Es decir, no habría una idea de enseñanza si el aprendizaje no existiera como posibilidad; el concepto «enseñanza» depende para existir del concepto «aprendizaje». Del mismo modo que en el caso de «buscar» y «encontrar», de «correr una carrera» y «ganar», el segundo fenómeno debe existir como posibilidad, aunque no necesariamente como realidad, para que pueda existir la primera idea. Pero, según el autor, el hecho de que, con mucha frecuencia, el aprendizaje se produzca después de la enseñanza no debe ser explicado como una consecuencia directa de las acciones de enseñanza, sino de las actividades que el propio estudiante emprende, a partir de la enseñanza, para incorporar un contenido. El término «aprendizaje» alude tanto al proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento (tarea), cuanto a su incorporación efectiva (rendimiento). La enseñanza incide sobre el aprendizaje «como tarea» y son las tareas de aprendizaje desarrolladas por el alumno las responsables del aprendizaje «como rendimiento». Fenstermacher (1989) denomina «estudiantar» al conjunto de actividades que los estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido (tratar con los profesores, resolver las tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etcétera).

Entonces, la enseñanza sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante. Se pasa así de una concepción causal de la relación entre enseñanza y aprendizaje a una concepción que reconoce mediaciones entre las acciones del docente y los logros de los estudiantes: mediaciones de carácter cognitivo (resultantes de los procesos psicológicos mediante los cuales los estudiantes intentan la comprensión, logran una representación mental del nuevo contenido y su integración con elementos disponibles de su estructura cognitiva) y mediaciones sociales (derivadas de la estructura social del aula y las interacciones a través de las cuales el conocimiento se pone a disposición y se comparte).

Presentar a la enseñanza como uno de los términos del binomio «enseñanza-aprendizaje» es más bien una advertencia sobre el fin último de las acciones de enseñanza, sobre la responsabilidad social de los docentes de utilizar todos los medios disponibles para promover el aprendizaje, y sobre la necesidad de considerar las características de los destinatarios y no sólo los rasgos propios del cuerpo de conocimiento a transmitir. Pero, si se la analiza con detenimiento, se ve que esta expresión ha constituido más un lema pedagógico[3] que una utilización precisa del término. Del otro lado, pensar la enseñanza como un intento de transmitir un conocimiento cuya apropiación efectiva depende de las actividades desarrolladas por el propio destinatario no exime al docente de sus responsabilidades sobre el aprendizaje de los estudiantes; sino que ayuda a dirigir sus mayores y mejores esfuerzos.

En tercer lugar, la enseñanza implica siempre una *acción intencional* por parte de quien enseña. Sin duda, en la interacción social espontánea, las personas adquieren gran cantidad de información, destrezas, actitudes, valores, pero se trata de un aprendizaje cuyo desarrollo y resultados son gestionados de manera personal e incluso, en ocasiones, sin conciencia de los efectos de sus acciones por parte de quien opera como fuente de esos conocimientos. Es un «aprendizaje incidental». En estos casos hay aprendizaje, pero no, enseñanza. Aunque en el lenguaje cotidiano puedan utilizarse expresiones del tipo *«La vida enseña»*, la enseñanza implica siempre un intento deliberado y relativamente sistemático de trasmitir un conocimiento. Es en la escuela, como agencia social especializada responsable de la reproducción cultural, donde este fenómeno adquiere su fisonomía más precisa,

3. Para un desarrollo de la idea de «lema pedagógico» véase el capítulo «Los profesores y el saber didáctico» de Alicia R. W. de Camilloni en esta misma obra.

pero este tipo de influencia educativa no es privativa de las instituciones educativas, formales o no formales. Aprendimos a movernos y manejarnos en nuestro entorno inmediato a partir de los modelos permanentes y la influencia sistemática que brindan los adultos cercanos, los ámbitos laborales disponen de dispositivos de formación cada vez más sofisticados a fin de dar respuesta a los acelerados cambios en los modos de producción y en las formas de organización del trabajo, etcétera. De todos modos, la preocupación de la didáctica por la enseñanza se ha centrado en la enseñanza en situación escolar: es el problema de enseñar «todo a todos» el que ha requerido –y sigue necesitando– respuestas especializadas.

En cuarto lugar, *la definición presentada es «genérica»*, es decir, sólo procura establecer los rasgos básicos y comunes a la diversidad de situaciones designadas como «enseñanza»: una situación en la que alguien intenta transmitir un conocimiento a otro. Mayores detalles acerca del contexto, los recursos, las formas de transmisión, implican algún tipo de opción sobre la base de algún marco valorativo que define ya no la enseñanza, sino una «buena enseñanza»[4] como puede apreciarse en las definiciones que se presentan a continuación:

> La enseñanza será eficaz en la medida en que logre: cambiar a los alumnos en las direcciones deseadas y no en direcciones no deseadas. Si la enseñanza no cambia a nadie, carece de efectividad, de influencia. Si cambia a un alumno en una dirección no deseada [...] no puede ser considerada como una enseñanza eficaz. Habrá que calificarla de deficiente, indeseable e incluso nociva. [...] Una vez que usted ha decidido enseñar algo, se indican varios tipos de actividad, si se pretende que la enseñanza sea satisfactoria. En primer lugar, hay que asegurarse de que existe una necesidad de enseñanza. [...] En segundo lugar, hay que especificar claramente los resultados u objetivos que se pretende alcanzar con la enseñanza. Habrá que seleccionar y preparar experiencias de aprendizaje para los alumnos, de acuerdo con los principios didácticos y habrá que evaluar la realización del alumno de acuerdo con los objetivos previamente elegidos. En otras palabras, primero decide usted adónde quiere ir, después formula y administra los medios para llegar allí y, finalmente, se preocupa usted de verificar si ha llegado (Mager, 1971: 1).

4. Según Fenstermacher, la «buena enseñanza» puede definirse desde un punto de vista moral, es decir, si las acciones empleadas para la transmisión son éticamente justificables y a la vez inspiradoras de buenas acciones; o desde un punto de vista epistemológico, esto es, si el conocimiento a transmitir es racionalmente justificable (Fenstermacher, 1989). También puede derivarse a partir de algún ideal de «persona educada» que orienta tanto lo que se define como «buen contenido» como lo que cuenta como «buenas formas de transmisión». (Fenstermacher y Soltis, 1999).

> [...] enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela (Lerner, 1996: 98).

> Deseo comenzar este capítulo con un pensamiento que resultará sorprendente para algunos y quizás ofensivo para otros: simplemente que en mi opinión, la enseñanza es una actividad sobrevalorada. [...] Pero mi actitud implica más. Tengo un concepto negativo de la enseñanza. [...] La enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático. Por esta razón ha sido durante siglos una actividad incuestionable. Pero el hombre moderno vive en un ambiente de cambio continuo. Liberar la curiosidad, permitir que las personas solucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación. Abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable. En este contexto surgen verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro (Rogers, 1991: 143-144).

Las distintas teorizaciones acerca de la enseñanza articulan en un marco explicativo y propositivo concepciones –más o menos explícitas– acerca de lo que se considera una persona educada, el buen conocimiento, las formas de aprendizaje más valiosas, las formas de intervención didáctica más efectivas, las características de contexto educativo, los materiales más adecuados, etcétera. En tales casos estamos frente a definiciones «elaboradas» de enseñanza; el contenido de la definición deja ya de ser descriptivo y se vuelve normativo, pues introduce pautas para la acción a partir de un *deber ser*. Definiciones de tal tipo son necesarias, pues *«Nos señalan direcciones que son buenos lugares a los que dirigirse, nos ayudan a determinar si hemos perdido de vista el motivo de nuestros afanes; otorgan a las tareas cotidianas de enseñar y aprender ese significado mayor y más humano»* (Fenstermacher, 1989: 171). Establecer una definición genérica permite delimitar el objeto de estudio sin asumir prematuramente perspectivas de análisis y marcos interpretativos específicos, pero nuestras acciones –y nuestras discusiones– descansan en definiciones elaboradas.

3. LA ENSEÑANZA: DE UNA ACTIVIDAD NATURAL ESPONTÁNEA A UNA PRÁCTICA SOCIAL REGULADA

A diferencia de otras especies que logran su adaptación al ambiente merced a patrones de comportamiento instintivos transmitidos en su dotación genética, los hombres han logrado controlar y transformar su entorno natural de tal modo que su adaptación al medio requiere la adquisición de destrezas ya no inscriptas en códigos genéticos, sino condensadas en códigos culturales.[5] En consecuencia, en el caso del hombre la adaptación a su medio y su supervivencia como especie exigen el manejo de una serie de herramientas, materiales y simbólicas, que conforman aquello que llamamos «cultura». El hombre ha domesticado su entorno en un grado tal que las crías humanas al nacer están absolutamente desprovistas, deben aprender todo lo que necesitan para sobrevivir. Incluso su desarrollo depende de un conjunto de prescripciones acerca de «cómo ser hombre» que encauzan las diversas formas de crecimiento posibles a partir de la plasticidad de la dotación genética humana en unos cursos culturalmente determinados (Bruner, 1998).[6] La enorme disponibilidad genética es la contracara de una dependencia extrema de la gestión educativa, y la enseñanza es, nada menos, que la actividad mediante la cual los hombres aseguran su continuidad como especie.

Los adultos son los responsables de incorporar a los niños en una cultura, de inscribirlos en una historia. Como recuerda Meirieu: *«El adulto tiene un*

5. Hamilton lo expresa de una manera muy bella: «*En la prehistoria de la humanidad, pequeños cambios biológicos (quizás aún no identificados ni fechados) confirieron a ciertos individuos un control mucho mayor sobre ellos mismos y su entorno. El* homo sapiens *surgió como un grupo de animales sociales que buscaban configurarse a sí mismos y a su mundo en concordancia con sus propios propósitos constructivos (y algunas veces destructivos). Como consecuencia, la especie humana logró una enorme ventaja social dentro del reino animal. Dejó de ser un producto o prisionero de su entorno. Se escapó y creó un nuevo mundo, un ambiente social interpuesto entre su ser biológico y sus entornos materiales. Y en este nuevo mundo no animal, la especie humana ha creado su propia patria y sus propios estilos de vida*» (Hamilton, 1996: 24-25).

6. Según Bruner: «*La cultura humana, desde luego, es una de las dos maneras en que se transmiten las "instrucciones" sobre cómo deben crecer los seres humanos de una generación a la siguiente; la otra manera es el genoma humano. Éste tiene tanta plasticidad que no existe una manera única de realización, ninguna manera que sea independiente de las oportunidades brindadas por la cultura en la cual nace el individuo.* [...] *El hombre no está libre ni de su genoma ni de su cultura. La cultura humana simplemente proporciona maneras de desarrollo entre las muchas que hacen posibles nuestra herencia genética plástica. Esas maneras son prescripciones sobre el uso canónico del crecimiento humano*» (Bruner, 1998: 139).

imperativo deber de antecedencia. No puede abandonar al niño sin "inscribirlo" o hacerlo formar parte de una historia» (Meirieu, 2000: 5). El niño no puede elegir ni la lengua, ni las costumbres, ni los conocimientos que va adquirir, justamente porque aún no está educado. Esto genera una paradoja: no se ayuda al otro a construirse negando su deseo pero tampoco privándolo de las herramientas necesarias para darle forma. La transmisión educativa debe avanzar entre dos callejones sin salida, la abstención pedagógica en nombre del respeto al niño y la fabricación del niño en nombre de las exigencias sociales,[7] el camino es centrarse en la relación del sujeto con el mundo. *«Su función es permitirle construirse a sí mismo "como sujeto en el mundo": heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro»* (Meirieu, 1998:70).

La enseñanza no es una actividad exclusivamente humana, pero el *homo sapiens* es la única especie que enseña deliberadamente, en contextos diferenciados en los que el conocimiento que se trasmite se usará. A diferencia de los animales, que sólo aprenden y enseñan a partir de la demostración en situación, el hombre puede hacerlo, con otros procedimientos, en escenarios ajenos a los de actuación. Ello es posible gracias a su desarrollada habilidad para «contar» y «mostrar», pero sobre todo, para entender las mentes de otros a través del lenguaje (Bruner, 1997). Entre los primeros hombres, la formación de los niños se daba mediante su participación en las actividades cotidianas de los adultos orientadas a asegurar la supervivencia de la comunidad. Pero a medida que las sociedades se fueron complejizando como consecuencia de una creciente división social de trabajo, la formación de los jóvenes requirió ámbitos especializados, separados de los procesos productivos. Paralelamente, los hombres se volvieron más conscientes de su capacidad para transformar su entorno inmediato y planear su futuro; la formación de los jóvenes se convirtió en un factor clave en la evolución del hombre.

Gradualmente, la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana. Dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desor-

7. En *Frankenstein educador*, Meirieu muestra cómo distintos relatos presentan a la educación como «fabricación» de otro, de quien se espera, paradójicamente, que no sea un mero producto de ese acto creador, sino alguien que exista por sí mismo, que escape al poder de su creador para adscribir a él por su propia voluntad y agradecer la obra creadora: la obra teatral *Pigmalión*, de Bernard Shaw, en la cual el doctor Higgins intenta enseñarle a Liza, una florista de sectores populares, a hablar como una duquesa; el cuento de Pinocho, en el cual Geppetto construye una marioneta a partir de un tronco de madera; la novela de Mary Shelley, *Frankenstein*, en la que un médico compone una criatura a partir de pedazos de cadáveres recogidos en el cementerio (Meirieu, 1998).

denado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva. La enseñanza fue quedando a cargo de personal especializado, se asoció a actividades y materiales específicos, y se localizó en lugares determinados. A lo largo de los siglos XVI y XVII, la educación de los jóvenes comenzó a desarrollarse mediante dispositivos cada vez más formalizados y procedimientos estandarizados. De las clases impartidas por un tutor, niñera o institutriz sobre la base de un programa de estudios acordado con la familia, surgieron las primeras formas de escolarización: maestros que brindaban sus servicios en conjunto a varias familias de acuerdo con un programa fijo y, posteriormente, una red de escuelas patrocinadas primero por la Iglesia y luego por el Estado. La tarea de enseñar comenzó a organizarse en clases mediante la distribución de los alumnos en grupos, de acuerdo con niveles, cuyo avance a través del programa educativo quedó asociado a un sistema de evaluación y al otorgamiento de credenciales. Mientras que las formas tempranas de escolarización eran desplazadas hacia la periferia del sistema (las escuelas de zonas rurales a cargo de un maestro, las escuelas de danza clásica, circo o fútbol con un programa propio, los maestros a domicilio de piano o pintura, etcétera), el Estado progresivamente se convirtió en el administrador de la maquinaria educativa y se crearon agencias responsables del gerenciamiento de procesos cada vez más sofisticados; los maestros dejaron de controlar el proceso educativo y también los padres tuvieron que resignar el control total de la formación de sus hijos (Hamilton, 1996). Así, acompañando el surgimiento y consolidación de las naciones, los Estados legislaron la educación, la formación básica se volvió obligatoria, hubo una expansión matricular sin precedentes. La escuela se convirtió en el dispositivo pedagógico hegemónico, símbolo de la modernidad, a la vez, su criatura y su guardián.

Como consecuencia, la enseñanza pasó a tener importantes consecuencias sociales y económicas sobre la vida de las personas. Los grandes sistemas de enseñanza fueron la respuesta social a un problema doble: la preparación de la mano de obra que las nuevas formas de organización del trabajo surgidas de la Revolución Industrial requerían y la formación del ciudadano en sus deberes hacia los emergentes Estados nacionales. Para los impulsores de la escuela común, igualdad política e igualdad económica eran dos facetas de un logro único. Pero, en el transcurrir de los acontecimientos, mientras el acceso a la educación permitía el ascenso a la categoría de ciudadanos y favorecía la igualdad política, el mercado distribuía papeles económicos desiguales y promovía la diferenciación económica. La cantidad de años en el sistema educativo y el tipo de programa educativo se convirtieron en la

clave de los logros económicos y sociales (Lazerson y otros, 1987). En efecto, la enseñanza brinda conocimientos, destrezas, valores, cuya adquisición está asociada a credenciales que certifican ante diversas agencias las competencias necesarias para el desempeño de determinados papeles y que constituyen moneda de cambio para la adquisición de distinciones y privilegios en los mercados sociales. El problema surge a partir de la imposibilidad de transmitir «todo a todos» y la necesidad de definir, entonces, «qué a quiénes». La forma que asuma esta distribución segmentada del capital intelectual y técnico de una sociedad siempre se vincula y expresa la distribución del poder y los mecanismos de control vigentes en un contexto social dado.[8] La enseñanza, entonces, nunca es neutral, siempre es una actividad política.

La enseñanza no sólo tiene consecuencias sobre la vida de las personas, sino también sobre el devenir de las sociedades y el destino de las naciones. La enseñanza contribuye a formar un tipo de hombre y un tipo de sociedad. Un ideal más o menos explícito de «persona educada» da dirección y forma a las prácticas de enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 1999) y se expresa en los propósitos educativos, que pueden reconstruirse a través de los textos curriculares vigentes en cada contexto histórico. Estas ideas son sostenidas e impulsadas por diversos grupos y actores en el marco de procesos de negociación de carácter social y político mediante los cuales se definen las políticas educativas. Según Egan (2000), tres grandes preocupaciones han marcado la orientación de los sistemas educativos a lo largo de su evolución: la formación del ciudadano y del trabajador, el cultivo académico y el desarrollo personal del sujeto. La primera orientación, *la formación del ciudadano y del trabajador,* centra su preocupación en la transmisión de los conocimientos, normas y valores que la sociedad y el mercado de trabajo requieren para su autoperpetuación. Esta preocupación homogeneizadora –que

8. En un clásico artículo titulado «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», Bernstein desarrolla la siguiente tesis: «*Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que ella considera debe ser público refleja tanto la distribución de poder como los principios de control social*». En él explica cómo la clasificación entre los distintos contenidos del currículo y la enmarcación de la relación pedagógica dan lugar a patrones de socialización distintos (Bernstein, 1985: 45).

Del mismo modo, Perrenoud ha descrito el modo en que la lógica de lo social atraviesa los procesos de evaluación. En su opinión, la evaluación en la escuela está asociada a la creación de jerarquías de excelencia: comparación, clasificación en virtud de una norma. Estas jerarquías tienen en común el hecho de informar sobre la posición de un determinado alumno en un grupo o sobre la distancia relativa de la norma de excelencia (Perrenoud, 1999).

Durkheim describe claramente– puede reconocerse tanto en las primeras prácticas educativas de las sociedades primitivas como en la escuela occidental moderna. Pero sin duda, alcanzó en la obra de Bobbit su expresión más sistemática. En el pensamiento de los teóricos de la «eficiencia social», la escuela debía pensarse como un sistema de producción al servicio de los insumos que la sociedad y la naciente empresa moderna requerían.[9] De todos modos, y con matices, esta preocupación puede reconocerse en los planteos que intentan vincular la escuela a las prácticas sociales y profesionales de referencia. La segunda orientación enfatiza el *cultivo académico*, esto es, intenta proporcionar al estudiante una visión racional de la realidad a través de las estructuras conceptuales que ofrecen las disciplinas. Para esta perspectiva, al igual que para Platón, no es educada la persona consustanciada con los conocimientos, destrezas y valores de su tiempo, sino aquella capaz de trascender las creencias, los prejuicios y los estereotipos de la época y establecer una base de certeza a través de formas de conocimiento que proporcionan las estructuras disciplinares. Esta idea ha fundamentado la enseñanza de contenidos que no se justifican por su utilidad inmediata y ha inspirado los movimientos de reforma curricular que identifican a las disciplinas como fuente privilegiada del contenido, tendencia que tiene a Bruner y Schwab como sus representantes más conocidos. La tercera orientación se centra en el *desarrollo personal* del alumno. Pueden identificarse sus raíces en la obra de Rousseau y su continuidad en la obra de Dewey, Piaget y los teóricos de la Escuela Nueva. Más recientemente, puede reconocerse una preocupación semejante en la propuesta no directiva de Rogers. Todos estos planteos han puesto de manifiesto la necesidad de adecuar la educación a la naturaleza del desarrollo infantil y la importancia de promover de manera activa el despliegue de las potencialidades propias de cada ser humano. Según Egan, aunque cada una de estas orientaciones pueda prevalecer en determinado contexto, las tres constituyen ideas siempre presentes y el discurso educativo del último siglo ha consistido en la discusión acerca de cuál de ellas debe tener más valor.[10]

En síntesis, la enseñanza dejó de ser una actividad humana desarrollada intuitivamente, orientada a asegurar la supervivencia de las crías en un en-

9. Bobbit lo explica del siguiente modo: «[...] *la vida humana* [...] *consiste en la realización de actividades específicas* [...] *la educación que prepara para la vida es la que ayuda definitiva y adecuadamente al éxito de dichas actividades específicas*» (Bobbit, 1918: 42).

10. Estas tres maneras de concebir los propósitos de la escolaridad marcaron la discusión curricular de la primera mitad del siglo XX, representada en los teóricos de la *eficiencia*

torno cada vez menos hostil, pero más sofisticado, y se convirtió en una práctica social institucionalizada, alineada con metas definidas socialmente. Actualmente, se desarrolla a través una red de organizaciones, segmentadas en niveles educativos y modalidades, cada una con sus propias funciones, formas de gobierno y control, que involucran a muchas personas responsables del planeamiento, gestión, funcionamiento y evaluación del sistema. En fin, la enseñanza define en la actualidad un campo de prácticas que articulan ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza.

4. LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA

El surgimiento de la escuela y su evolución no resultaron de un proceso natural, derivado de procesos sociales, culturales, económicos «extra-escolares». Más bien su triunfo y su supervivencia a través del tiempo –y de cambios en el contexto social, cultural, económico– obedecen a una serie de rasgos del dispositivo escolar que reordenaron el campo pedagógico y materializaron la definición moderna de educación (Pineau, 2001: 27-28). Del mismo modo, la enseñanza tal como la conocemos debe ser entendida como una construcción social, pues los rasgos de la escuela como dispositivo impusieron a la enseñanza características particulares. Trilla (1999) detalla una serie de rasgos de la escuela que ayudarán a caracterizar a la enseñanza en el contexto escolar.

En primer lugar, la escuela *es un espacio social especializado*, recortado y separado del ámbito social más amplio. Según las pedagogías asumidas, la escuela puede estar más aislada o más integrada con su entorno, pero aun cuando la escuela procure tender puentes con el mundo exterior mediante

---

social, la *tradición humanista* y el *progresismo* respectivamente. El gran aporte de la obra de Tyler fue articular estas tres perspectivas en un modelo para la elaboración del currículo. A su criterio la definición de los fines de la educación requiere de la consideración de tres fuentes: la vida contemporánea; los intereses y necesidades de los alumnos; los aportes de las disciplinas. Tyler no desconoce que esta multiplicidad de fuentes puede dar lugar a un listado contradictorio de objetivos, pero confía en la psicología educacional y en la filosofía del centro escolar para corregir esas incompatibilidades. Para Egan, sin embargo, cada una de estas orientaciones es incompatible con las otras dos. Tal como sucede con los objetivos de las prisiones de castigar y rehabilitar, cuanto más se intente lograr uno de ellos, más difícil será lograr los otros dos.

excursiones, visitas, pasantías, o a través de la incorporación de huertas, talleres y asambleas, nunca llega a perder sus límites con respecto al entorno, pues ello sería su fin. El internado y la escuela itinerante representan extremos de una variedad de formas en las que la escuela intenta diferenciarse sin aislarse, integrarse sin confundirse con su medio. Hacia adentro el ámbito escolar se caracteriza por una distribución precisa de los espacios, para distintas personas, para distintas actividades; hay una arquitectura adecuada a la función encomendada, una fisonomía que acredita su identidad. Cierto es que las tecnologías, las nuevas y las viejas, han permitido extender la función pedagógica fuera de los muros de la escuela y trasladarla hasta el lugar mismo donde el alumno se encuentre. De todos modos, términos como *campus* virtual, *entorno* educativo virtual, *biblioteca* digital, etcétera, atestiguan los esfuerzos por reponer un espacio delimitado de encuentro entre enseñantes y aprendices.

En segundo lugar, la escuela crea así un escenario en el que *se enseña de modo descontextualizado.* Los saberes se transmiten en un ámbito artificial, fuera del ámbito en que esos conocimientos se producen y se utilizan. La escuela encierra la paradoja de crear un lugar «ideal» para la enseñanza y el aprendizaje que es aquel en el que no están presentes ninguno de los referentes reales que constituyen su contenido. Textos escolares, libros de lectura, cuadernillos, láminas, mapas, pizarrones, proyecciones, intentan reponer dentro del mundo escolar ese mundo exterior que la escuela debe presentar y que ha dejado fuera.

En tercer lugar, la escuela *segmenta el tiempo* en ciclos, períodos, jornadas, horas de clase, momentos. No se enseña todo el tiempo ni en cualquier momento. El tiempo para el aprendizaje se divide, se dosifica, se marcan ritmos y alternancias que inciden también en los tiempos de la vida social (los horarios de ingreso y salida de las escuelas, el inicio de las clases, las vacaciones, etcétera).

En cuarto lugar, en la escuela la tarea pedagógica se organiza a partir de una *delimitación precisa de los roles de docente y alumno*, como roles asimétricos y no intercambiables. La función de maestro y aprendiz es anterior a la escuela, pero en el marco escolar el desempeño de estos roles y la relación entre ambos está pautada por un marco institucional que precede a quienes los ejercen y les otorga una autonomía limitada. De todos modos, cada pedagogía, cada escuela, cada época, redefine, dentro de unos límites, el perfil del maestro, del alumno. Pero, aunque la marca de la separación entre ambos roles pueda atenuarse mediante un trato más amistoso, el abandono de los símbolos de cada lugar como los uniformes o el escritorio del maestro

al frente del aula, y advertencias del tipo «*el docente no es la única fuente de conocimiento en el aula*», «*el docente también aprende de sus alumnos*», etcétera, todos estos intentos no hacen más que evidenciar la separación entre ambos roles que caracteriza a la escuela y la distingue de otras situaciones formativas como grupos de estudio, congresos, debates, etcétera.

En quinto lugar, en la escuela la enseñanza se desarrolla en *situación colectiva*; en la escuela se enseña a muchos al mismo tiempo. Esta situación genera una serie de fenómenos de orden psicosocial que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este rasgo recibió diferentes valoraciones a través del tiempo. Algunas pedagogías han interpretado este aspecto como un mal necesario derivado de la necesidad de trabajar a escala; tal es el caso de la instrucción programada[11] o la tecnología instruccional. Otras han vislumbrado –aunque por razones diversas– las ventajas de extender las funciones pedagógicas a través de la influencia educativa de los pares; es el caso de las propuestas que han destacado los efectos formativos de la vida colectiva, como la de Makarenko o Freinet; o de aquellas que han puesto de manifiesto el papel estructurante de la interacción con otros para el avance cognitivo, como la propuesta de Bruner o las teorías del conflicto sociocognitivo.

En sexto lugar, el surgimiento de la escuela fue acompañado por una *estandarización de los contenidos* para su transmisión. Lo que se enseña en la escuela viene determinado por una autoridad externa, que lo comunica mediante los textos curriculares. Por supuesto que el maestro puede –y debe– efectuar ajustes a fin de adaptar la propuesta curricular general al contexto local y a la situación particular, pero no es ya el autor de un programa de estudios «a medida» de sus alumnos, como es el caso del tutor familiar o del maestro que trabaja en su domicilio. Aunque en algunas tradiciones político-educativas el docente tenga un lugar asignado en la definición de la propuesta curricular, interviene en tanto representante de un colectivo y junto a otros. Surge así un «saber escolar», que respeta ciertas pautas: es graduado, se organiza en asignaturas, unidades y temas.

11. Skinner propone la utilización de «máquinas de enseñar» en las que cada alumno pueda trabajar individualmente con una propuesta de «instrucción programada» para resolver los problemas ocasionados por la cantidad de alumnos a cargo de un solo maestro: la imposibilidad de reforzar adecuadamente a cada alumno y de individualizar la propuesta de enseñanza. La máquina de enseñar, en cambio, brinda al estudiante un refuerzo inmediato a la respuesta correcta, permite que cada uno avance a su propio ritmo y ofrece programas alternativos para cada alumno, incluso «remediales» para dificultades específicas (Skinner, 1970).

Otro rasgo, relacionado con el anterior, es que la enseñanza en la escuela está vinculada a la *evaluación y acreditación* de los aprendizajes. La escuela certifica la posesión de saberes ante diversas agencias sociales por medio de diplomas. Si bien la evaluación es parte de los procesos formativos institucionalizados incluso de los más rudimentarios –como las ceremonias de iniciación–, adquiere en el dispositivo escolar un papel central como regulador del avance en el trayecto formativo. La importancia del carácter evaluador del contexto escolar para la enseñanza y para el aprendizaje no es menor. Por el contrario, condiciona fuertemente la naturaleza de las actividades e interacciones que tienen lugar en clase y el significado real que adquieren las tareas para los estudiantes, como han puesto de manifiesto distintas investigaciones desarrolladas bajo enfoques etnográficos y ecológicos (Jackson, 1975, 2002; Doyle, 1983).[12]

Por último, la enseñanza en la escuela se encuadra dentro de *prácticas pedagógicas bastante uniformes*. Aun en distintos países y contextos, la disposición de las aulas y el funcionamiento de las clases es bastante similar. También lo es la organización de las tareas dentro de la escuela, regulada mediante normas comunes para todos los establecimientos e independientes de las particularidades del contexto en el que se inserta.

Ahora bien, cada establecimiento escolar, en tanto organización, crea un escenario en el que estos rasgos propios de la escuela como institución social asumen formas singulares.[13] Cada establecimiento se inscribe en unas coordenadas temporales y espaciales que encuadran el trabajo cotidiano de

12. Para Doyle, por ejemplo, la propia estructura de tareas académicas está definida por el intercambio de actuaciones –calificaciones que toda evaluación supone–. Al mismo tiempo, cada tarea puede ser caracterizada, entre otras cosas, por el «peso» que tiene en el sistema de calificación del curso y por el monto de «riesgo» que involucra para el alumno, que es función de la rigidez y severidad de los criterios de evaluación. Ambos aspectos condicionan, según el autor, el tipo de trabajo académico del estudiante (Doyle y Carter, 1984).

13. Las instituciones son lógicas que regulan áreas específicas de la actividad humana, estableciendo lo prescripto y lo proscrito. Cada una responde a determinados fines, cumple determinadas funciones respecto de la sociedad y los individuos, y articula valores, ideas, significaciones que se expresan en leyes, pautas, códigos, que pueden estar escritos o transmitirse oralmente. Las organizaciones, en cambio, son los modos en que se materializan las instituciones: las formas en que se dispone del espacio, del tiempo, de los recursos, los modos en que se divide el trabajo, se estructuran las jerarquías, etcétera, en cada establecimiento. Una misma institución puede asumir diversas formas de organización; a su vez una organización contiene en su seno varias instituciones. Por ejemplo, la escuela cumple funciones educativas, pero a la vez laborales (Garay, 1996).

maestros y alumnos: el contexto social y político (la escuela «crisol de razas», la escuela para la diversidad, la escuela regulada centralmente, la escuela autónoma); el entorno geográfico (la escuela urbana, la escuela aislada, en condiciones climáticas adversas); la población que atiende (los niños de clase media, los jóvenes de sectores sociales en riesgo, los adultos); la dotación docente y la particular definición del puesto de trabajo del profesor (la escuela de un solo maestro, la escuela con docentes específicos para variadas especialidades artísticas y deportivas); la arquitectura escolar (el edificio construido *ad hoc*, el edificio adaptado, el edificio prestado); el equipamiento (escuelas con laboratorios, bibliotecas, huertas, materiales en abundancia a disposición de los proyectos, escuelas sin el mobiliario básico y sin materiales de escritura). También, en cada escuela la organización, seguimiento y evaluación de la tarea pedagógica se realiza de distintos modos y ello también incide sobre la enseñanza. Algunas escuelas ofrecen variados apoyos a la tarea de enseñanza: un proyecto pedagógico formalizado, cursos de actualización, instancias de supervisión individual de la tarea pedagógica por parte de asesores, reuniones periódicas de equipo, procedimientos de socialización gradual junto a un docente veterano. En otras, la enseñanza es una tarea solitaria y el intercambio de ideas o la posibilidad de efectuar consultas corresponden al ámbito informal y quedan librados a las relaciones sociales espontáneas.

Pero sobre todo cada escuela, en el transcurso de la actividad institucional a través del tiempo, produce una *cultura institucional*, es decir, un sistema de ideales y valores que otorga sentido a las formas de pensar y actuar, diluyendo los modos personales de conducirse y homogeneizándolos de acuerdo con un patrón común. La cultura institucional arroja productos de diversa índole, desde objetos materiales que cristalizan la historia institucional en ciertas obras, hasta producciones simbólicas, que van desde concepciones, modelos e ideologías institucionales hasta mitos y novelas (Fernández, 1994). Muchas de estas construcciones simbólicas se refieren a la tarea de enseñanza y a los modos de llevarla a cabo, y constituyen el marco conceptual que justifica y sostiene las propias prácticas pedagógicas de la institución. Este *orden simbólico* nunca asegura por completo la conducta institucional de los sujetos; mientras la institución promueve permanentemente los necesarios procesos de socialización de sus miembros, ellos buscan defender su espacio de libertad individual dentro de la voluntad del colectivo institucional (Garay, 1996). De todos modos, la cultura institucional delimita una imagen ideal del rol del docente, del alumno, del padre, del equipo directivo, de la enseñanza y del aprendizaje que condiciona la percepción, la interpretación y la

intervención en cada situación. Un aula con niños alrededor de mesas de trabajo con materiales revueltos puede resultar «un clima de trabajo productivo» o «un ambiente inadecuado para la tarea» según la escuela. Cuán alineada tiene que estar la formación en el patio, cuán silencioso debe circular el grupo por la escuela, cómo se corrige el trabajo de los alumnos, si uno no quiere ser visto como un maestro rígido o autoritario o, por el contrario, *laissez-faire* o falto de autoridad frente al grupo, son ejemplos de esas cuestiones que requieren ser aprendidas por los maestros o profesores en el tiempo que sigue a su ingreso a una institución nueva. Se trata de una serie de certezas compartidas, de carácter a menudo implícito, que sólo pueden ser reconstruidas a partir de las acciones de los otros docentes o de sus reacciones frente a las propias.

En fin, cada escuela constituye un escenario particular cuyos rasgos no conforman simplemente un telón de fondo –más o menos adecuado– para una obra ya escrita, sino que configuran cada escena a partir de las posibilidades y restricciones que ofrece. La enseñanza encuentra determinaciones que vienen no sólo del contexto sociopolítico, sino también del propio dispositivo dentro del cual se desarrolla: la escuela en general y el establecimiento escolar en particular.

5. LA ENSEÑANZA Y EL DOCENTE

La enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela... Y, a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación. Como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. Asimismo, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad.[14] ¿Pero qué características particulares presenta la acción del profesor?

14. No es el propósito de este apartado reseñar las contribuciones de diferentes teorías a nuestra comprensión de la acción social. Se trata, en cambio, de recordar algunas características generales señaladas de modo convergente por quienes han estudiado el tema desde diferentes perspectivas teóricas. En este sentido, vale la pena recordar que desde la

En primer lugar, la enseñanza *está orientada al logro de finalidades pedagógicas*. La intencionalidad está en la base de las acciones del docente y se vincula, como se adelantó, a la idea de transmisión de un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo. Esta situación lo ubica en una posición particular frente al estudiante, claramente asimétrica[15] y no exenta de tensiones. Las intenciones educativas se expresan, habitualmente, en las propuestas curriculares –especialmente en las formulaciones de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar– que constituyen un importante marco de regulación de la tarea del profesor. Si bien el grado de especificación y el tipo de prescripción varían según los casos, el docente siempre debe poner en juego una dosis considerable de interpretación frente al texto curricular. Como señala Tardif (2004), la presencia de objetivos generales, numerosos y heterogéneos en los planes y programas exige de los educadores recursos interpretativos que atañen no sólo a los medios de la acción sino a las propias finalidades.

Es en este punto que las metas prescriptas en el currículo entran en diálogo con las razones, motivos y creencias del profesor para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles. En efecto, pensar al docente como actor social supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar. «Promover la autonomía intelectual y la confianza del alumno en su capacidad para resolver problemas», «Desarrollar el aprecio por las obras de arte», «Transmitir los núcleos conceptuales y los modos de indagación propios de la disciplina», «Fomentar una actitud solidaria y el desarrollo de proyectos comunitarios», son expresiones que dan cuenta de propósitos educativos y que tienen

---

sociología comprensiva se ha destacado el papel de los motivos y los proyectos del actor en la configuración de la acción y en la atribución de sentido por parte del sujeto (Schutzs, 1970). Más recientemente, Giddens ha propuesto un modelo de acción social en el que distingue tres dimensiones principales. En primer lugar, todo actor social es capaz de efectuar un monitoreo reflexivo de su propia acción y comprender su propia conducta como intencional. Además de esta conciencia práctica, la conciencia discursiva permite al sujeto efectuar un proceso de racionalización de la acción, dar razones y producir un discurso acerca de ella. Finalmente, su modelo de acción también incorpora la dimensión de los motivos, que se refieren a los deseos del actor y juegan un lugar importante en la movilización de la acción, proveyendo planes y programas generales (Giddens, 1995).

15. Un breve comentario permitirá dar una interpretación adecuada a esta idea de asimetría. En primer lugar, la asimetría se refiere sólo a algunos aspectos, particularmente a aquello que se está intentando enseñar. En segundo lugar, esa asimetría es una condición transitoria en el proceso formativo y permanentemente cambiante.

consecuencias, por ejemplo, a la hora de elegir un texto, diseñar una actividad, distribuir tiempos y evaluar.

Las intenciones pedagógicas del docente se expresan de diversas maneras. Entre ellas, en las formulaciones que aparecen en sus planificaciones acerca de los propósitos que persigue así como en aquellas que plantean lo que espera de sus alumnos, habitualmente denominadas objetivos.[16] La definición de propósitos y objetivos no constituye un asunto de acuerdo inmediato entre profesores. Remite a preguntas que, cuando llegan a explicitarse, dan lugar a intensos debates en reuniones de personal y en espacios de capacitación: ¿Para qué enseñar Ciencias Naturales en la escuela? ¿Para garantizar el aprendizaje de los núcleos básicos que componen la estructura conceptual de cada una de las disciplinas? ¿Para contribuir al desarrollo de capacidades cognitivas de orden general como explorar un problema, descubrir y formular hipótesis, comparar evidencias, argumentar? ¿Para imbuir a los alumnos de un tipo de comprensión particular acerca de la naturaleza de la ciencia como emprendimiento intelectual y actividad social, de sus relaciones con el campo tecnológico y el papel que juega en la vida de los sujetos y en la sociedad más amplia?

Como se ve, se trata de temas que están en la base de una serie de discusiones relativas a qué resulta imprescindible enseñar, cómo hacerlo, qué textos usar, qué instrumentos de evaluación emplear. Además, es evidente que la respuesta a estos interrogantes no es fácilmente reductible a un plano técnico, sino que deja traslucir el carácter profundamente ético y político de la empresa educativa y nos desplaza, así, hacia el terreno de lo normativo. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular.

Por último, que los docentes tengan propósitos y persigan el logro de objetivos no significa que la enseñanza esté exenta de una cierta dosis de indeterminación. Y ello en dos sentidos. Por una parte, resulta difícil esta-

16. Los *propósitos* tienen que ver con los rasgos que se desea priorizar en la propuesta de enseñanza; expresan las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores procuran concretar con el desarrollo de un curso o tramo formativo. En este sentido, los propósitos enfatizan la responsabilidad de quien enseña: expresan ciertas condiciones que la enseñanza aporta para promover determinadas experiencias formativas. Expresan los principios que orientan la enseñanza y describen el tipo de situación educativa en la que los alumnos deben involucrarse. Mientras que los propósitos remarcan la intención, los *objetivos* destacan el logro posible. Por ello, la formulación de objetivos está directamente ligada con la fijación de algunos de los criterios necesarios para la evaluación de los aprendizajes, en tanto que los propósitos definen puntos de referencia adecuados para juzgar la actividad de enseñanza.

blecer de modo definitivo si una intervención docente ha dado los frutos esperados. La enseñanza es más bien una forma de influencia, algo que se irradia y cuyos efectos son diversos, a largo plazo y escurridizos. Por otra parte, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto.[17] Parte de la tarea de enseñanza tiene que ver con buscar indicios y, en palabras de Meirieu, saber «aprovechar la ocasión» en el encuentro pedagógico con el alumno.

En segundo lugar, enseñar *es una acción orientada hacia otros y realizada con el otro*. ¿Qué significa esto? En primera instancia, la enseñanza requiere de –y descansa sobre– un proceso de comunicación. En este punto se ha detenido más de una vez el análisis de pedagogos y didactas para dar cuenta de la importancia y complejidad de este proceso, sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje, las diferentes estructuras y redes comunicativas, los distintos modos de comunicación en juego, etcétera. No hay duda de que la forma de organización social de la tarea y el modo de comunicación a que ella da lugar son dimensiones relevantes a considerar en cualquier análisis empírico de un dispositivo didáctico. Además, constituyen criterios decisivos a tener en cuenta en el diseño de una propuesta y en la construcción de una estrategia didáctica.[18]

En la escuela, esta interacción se da en el seno de un grupo de alumnos. El grupo brinda un marco de relaciones e intercambios, que se desarrollan en el tiempo y generan afinidades, alianzas, exclusiones, antagonismos, pugnas, etcétera. Cada grupo es único; la singularidad está dada por las características de sus integrantes, las interacciones y las configuraciones que van surgiendo en el transcurso de su devenir. Utilizamos el término «grupo»

17. Jackson ha realizado a lo largo de su obra valiosos aportes en ambos sentidos. En su clásica obra, *La vida en las aulas* (1975), destacó el lugar que ocupa lo incidental, lo no planificado en la determinación de las decisiones interactivas de los maestros. Más recientemente, ha tratado de describir la sensación de incertidumbre que embarga una y otra vez al docente en clase, aun frente a preguntas aparentemente sencillas como «¿Qué habrán extraído mis alumnos de la experiencia escolar al cabo de este día?» (Jackson, 2002).

18. En tal sentido, es habitual que los manuales de didáctica dediquen un capítulo a este tema y analicen las estrechas relaciones entre enseñanza y comunicación. Asimismo, esta perspectiva se vio sumamente enriquecida, en las últimas décadas, por las investigaciones acerca del discurso del aula que, desde enfoques lingüísticos, sociolingüísticos, cognitivos y sociocognitivos, se ocuparon de estudiar los procesos de construcción y negociación de significados que tienen lugar en el marco de la interacción didáctica. El trabajo de Candela (2001) ofrece una reseña de esta línea de estudios.

en sentido natural, pero es necesario aclarar que, en sentido estricto, no cualquier conjunto de personas es un grupo.[19] Su constitución requiere de un trabajo específico mediante al cual se pasa de una situación inicial de serialidad a una situación en la que logran organizarse en torno a la tarea a desarrollar.[20] Por ello, Souto hace referencia a la *grupalidad* como potencial de un colectivo de convertirse en un grupo (Souto, 1993). Algunas propuestas didácticas han colocado a lo grupal como objeto de intervención específica, por entender que constituye una condición básica para el aprendizaje. Tal es el caso de la autogestión pedagógica, por ejemplo. En otras propuestas, la inclusión de los otros es un recurso para el avance cognitivo –como en aquellas derivadas de las teorías del conflicto sociocognitivo– o para el desarrollo de actitudes comunitarias –como en las pedagogías de Freinet o Makarenko–. De todos modos, sea considerada o no, la grupalidad da lugar a procesos y fenómenos que requieren análisis e intervención por parte del docente.[21]

En un sentido más amplio, la enseñanza, como actividad pedagógica, se funda en una particular disposición al sujeto-alumno. Pedagogos y filósofos, a través del tiempo, han procurado desentrañar la naturaleza de esta relación

19. Sartre diferencia entre el «grupo» y la «serie». En la «serialidad» cada individuo está aislado, no hay reciprocidad. Cada miembro pertenece a ella en función de ser idéntico, cada uno es sustituible y los lugares son intercambiables. En el «grupo», en cambio, hay una necesidad y un objetivo percibidos como comunes y ello da lugar a una praxis común que permite la integración (Sartre, 1979).

20. Diversos autores han descripto las distintas etapas de la vida grupal, los conflictos propios de cada una, las ansiedades que se ponen en juego y el trabajo de elaboración necesario. Souto ofrece un panorama de estos aportes centrándose en la constitución de los grupos escolares (Souto, 1993).

21. Desde el psicosocioanálisis, se ha puesto de manifiesto que en el curso de la interacción se van conformando fantasías comunes. Anzieu denomina «fantasma» a las representaciones imaginarias individuales que por un mecanismo de «resonancia» llegan a hacerse compartidas en el seno de un grupo (Anzieu, 1993). En la misma línea, Bion pone de manifiesto la presencia en ciertos momentos de la vida grupal de emociones compartidas que irrumpen en el grupo de trabajo y lo estructuran en torno a un supuesto básico, de «ataque-fuga», de «dependencia», de «emparejamiento» (Bion, 1972). Kaës denomina «aparato psíquico grupal» a la formación intermedia entre lo psíquico y lo social común a los miembros de un grupo (Kaës, 1977). De este modo, puede advertirse que en todo grupo se identifica un nivel de funcionamiento «manifiesto» constituido por las interacciones en torno a la «tarea», y otro «latente» conformado por las ansiedades –paranoides, depresivas y confusionales– que provoca la participación en el grupo y que funcionan como «tarea implícita».

pedagógica.[22] En el núcleo mismo de la tarea educativa subyace una especie de solicitud hacia el niño o el joven.[23] La acción pedagógica es una forma de influencia que se orienta en una dirección determinada, hacia lo que se supone que es el bien para el niño o el joven. Es una preocupación por la persona del alumno y por lo que puede llegar a ser. Por eso, se trata de un interés bien diferente del que puede tener un científico que estudia las etapas evolutivas o los procesos de aprendizaje.

El discurso pedagógico se ha ocupado de retratar, también, las actitudes que deberían caracterizar al educador, desde un punto de vista más normativo. Confianza, aprecio, empatía, autenticidad, tolerancia, humor, sensibilidad, son expresiones a las que se apela a menudo para dar cuenta de las virtudes que están en la base de una buena relación pedagógica (Rogers, 1991; Van Manen, 1998; Noddings, 2002). Asimismo, Burbules ha defendido la importancia de encarar la enseñanza como una forma de diálogo. Y ello no se ciñe solamente a las posibilidades que ofrece su empleo como método didáctico. La relación dialógica instaura un tipo de intercambio con otros a través del cual logramos una aprehensión más plena de nuestra subjetividad y la de los demás. El diálogo requiere comprensión mutua, respeto, disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios (Burbules, 1999: 32).

La enseñanza involucra, pues, un encuentro humano. Porque enseñar es, en definitiva, participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que sólo puede hacerse en un sentido pleno *con* ese otro. Los docentes saben bien de esta necesidad de «asociar» a los estudiantes al proceso pedagógico. Saben del mágico momento en que la intención pedagógica se encuentra

22. La relación pedagógica no ha sido objeto de interés privativo de los pedagogos, claro está. Los psicólogos han efectuado contribuciones sustanciales a la comprensión de los aspectos psíquicos implicados en el vínculo docente-alumno. Desde esta perspectiva, se ha puesto de manifiesto que en la relación pedagógica, como en cualquier vínculo humano, participan mecanismos psicológicos inconscientes de identificación, proyección, transferencia y contratransferencia, y la relación resultante está condicionada por los vínculos afectivos, amorosos u hostiles, experimentados en los primeros años de vida. Alumnos y maestros reactualizan en el vínculo pedagógico modelos de relación paterno-filiales internalizados en los primeros años de infancia, y deseos y fantasías inconscientes vinculados a la situación de formación. En *Intersubjetividad y formación*, Filloux ofrece un tratamiento amplio y actual de estos temas (Filloux, 1996).

23. Van Manen utiliza la expresión «tacto pedagógico» para referirse a este tipo de solicitud: «*El tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger, educar y ayudar a los niños a madurar*» (Van Manen, 1998: 139).

con el deseo, la motivación, la voluntad y el proyecto del otro. Saben también de la desazón y el malestar que generan su ausencia. Casi una afrenta a la omnipotencia pedagógica que no hace más que recordar que *ese otro* es un sujeto capaz de libertad que puede, incluso, resistir a los intentos de influencia que se ejercen sobre él. Como recuerda Meirieu: «*Los filósofos, a pesar de una teoría de sólidos conocimientos bien constituidos, revelan la existencia de una brecha irreductible en todo aprendizaje* [...] *en todos ellos se encuentra de una u otra manera el tema remanente del aprendizaje como toma de riesgo irreductible. A su manera, muchos pedagogos no dirán otra cosa: Montessori, Freinet, Cousinet, no paran de repetir que se debe acompañar pero que no siempre se puede. Nunca se debe hacer en lugar del otro*» (Meirieu, 2000: 7). En este proceso, aconseja el autor, sólo queda transitar entre la «obstinación didáctica» –que nos conduce a diseñar los mejores dispositivos para que el aprendizaje pueda tener lugar– y la «tolerancia pedagógica» –que nos permite aceptar que la persona del otro no se reduce a lo que el docente haya podido programar–.

Enseñar es, en tercer lugar, *desempeñar un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes.* El vínculo que el docente entabla con el alumno está marcado por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales. A diferencia de la animación sociocultural, la tarea distintiva del enseñante es impulsar de modo sistemático esta apropiación, instrumentando situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte del estudiante.[24] Por eso, la actividad de enseñanza ubica al docente en una condición bifronte: está de cara al alumno pero también ocupa una particular posición en relación con el saber. Esta relación es compleja y presenta distintas facetas. No implica solamente el contenido y la naturaleza del conocimiento que posee el docente acerca de su materia, sino que lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturalmente elaborados en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan. También tiene la impronta del tipo particular de saber en cuestión y de su grado de especialización.

24. Como dice Stenhouse al referirse a la tarea del docente: «*Un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación. No es que enseñe aquello que él, exclusivamente, conoce, introduciendo a sus alumnos en secretos. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarlos a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen ya*» (Stenhouse, 1987: 31).

Hay factores de orden social e histórico que operan en la construcción de esta relación. Por una parte, los rasgos de este vínculo están asociados a la función propia de la escuela en el proceso de transmisión cultural. Como es sabido, en la escuela se enseñan conocimientos, lenguajes, destrezas, actitudes, normas, modos de hacer que una sociedad produce y considera valiosos. Y los docentes son los encargados de hacer asequibles a los alumnos unos saberes que fueron construidos por otros actores en otros contextos sociales y en relación con propósitos particulares que no tienen que ver directamente con la educación de los niños y jóvenes. Por otra parte, como señalaba Stenhouse, esos saberes no son privados sino públicos y forman parte del capital emocional, intelectual y técnico de una sociedad. Han sido seleccionados por su relevancia para un determinado proyecto educativo, sea por su valor desde un punto de vista social, profesional o personal. Ahora bien, los docentes suelen tener escasa participación en las decisiones relativas al modo en que esos saberes ingresan al currículo y el lugar que ocupan en la propuesta de formación. Ambas situaciones pueden ubicar al profesor en una posición de «exterioridad» con respecto al saber que enseña, aunque esta situación se actualiza de modos bien diferentes en los sujetos.[25]

La relación del docente con el saber está también marcada, como dijimos, por las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción y transmisión. Es sabido que no todos los saberes gozan de la misma legitimidad desde el punto de vista social y que poseerlos o carecer de ellos establece distinciones entre los actores, define posiciones, marca distancias y jerarquías. Por todo esto, la relación del profesor con el saber es personal pero se nutre de significados cuyo origen es social.

Por otra parte, algunos autores han señalado que el profesor tiene un conocimiento particular de aquello que enseña. Según Shulman (1987), hay una forma especial de conocimiento que es de incumbencia propia del docente y que constituye una especial amalgama de contenidos y pedagogía. Según el autor, este «conocimiento pedagógico del contenido» hace que la relación de un profesor, por ejemplo, de historia con el saber histórico sea diferente de la que puede tener el propio historiador, porque lo distintivo reside, justamente, en que se trata de un conocimiento acerca del saber «en vistas a

25. Es importante aclarar, en este punto, que la proximidad de los docentes con los ámbitos de producción del saber varía según los contextos educativos y los niveles del sistema escolar. Lo mismo puede decirse de la participación de los profesores en la definición del contenido curricular.

su enseñanza». En efecto, las creencias de los docentes acerca de la materia se han convertido en un área de interés para quienes investigan los conocimientos y pensamientos de los docentes, porque modelan el tipo de historia, literatura, matemática o ciencia que los maestros o profesores enseñan y legitiman –o excluyen– toda una gama de estrategias pedagógicas que ellos estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos (Gudmundsdottir, 1998).

Finalmente, el conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están acompañados de representaciones identitarias y teñidos de valoraciones, emociones y afectos de diferente signo. Su biografía personal, escolar y profesional aporta la matriz experiencial sobre la cual el docente construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber.[26]

En cuarto lugar, la enseñanza *enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos.*[27] La enseñanza es una actividad de naturaleza «práctica». Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico (Schwab, 1973).[28] En toda práctica

26. Ese vínculo también resulta de una serie de determinaciones psíquicas, que se remontan aún más allá en el tiempo, hasta las relaciones objetales más tempranas y el deseo de saber. Ésta es la línea de interpretación privilegiada por los estudios franceses acerca de la relación con el saber. Mosconi, por ejemplo, desarrolla un modelo de análisis de las relaciones con el saber en el que recupera, además de las nociones propias de la teoría freudiana, los desarrollos de Winnicott acerca de las relaciones de objetos y los procesos transicionales. Este último enfoque resulta, según la autora, particularmente fértil para interpretar los fenómenos ligados a la experiencia cultural y a la experiencia del saber (Mosconi, 1998).

27. Estas cualidades han sido subrayadas desde hace tiempo por autores ligados a posiciones teóricas diversas, particularmente los enfoques prácticos acerca del currículo, los estudios etnográficos acerca del salón de clases y las investigaciones acerca de las prácticas docentes de orientación más sociológica. El impacto de algunas de estas corrientes en la conceptualización de la enseñanza y en el pensamiento didáctico es analizado en el capítulo 5 «Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas» de Estela Cols en esta misma obra.

28. En una línea semejante, Brubacher, Case y Reagan, inscribiéndose en la tradición iniciada por Dewey, postulan el carácter reflexivo de la enseñanza. En tal sentido, señalan: «*La buena enseñanza exige [...] tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. [...] el maestro no puede apoyarse únicamente en su instinto o en un conjunto de técnicas*

es posible reconocer espacios indeterminados, lo cual pone en cuestión la imagen del profesional como un técnico que traslada sin más una serie de reglas derivadas de un conjunto de principios científicos (Schön, 1992).

La enseñanza se presenta como una profesión en la que los sujetos deben tomar decisiones de manera rápida en el marco de situaciones poco definidas. Como señala Perrenoud, actuar en la urgencia «[...] *es actuar sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos. Decidir en la incertidumbre significa decidir cuando la razón ordenaría no decidir, porque no disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si...*» (Perrenoud, 2001: 16).[29] Esto es particularmente cierto en el escenario del aula, caracterizado por la inmediatez y muldimensionalidad.[30] Las instancias de planificación, si bien no están exentas de una dosis de incertidumbre, ofrecen mayores posibilidades de sopesar y elegir alternativas, estimar y plantear hipótesis.

En efecto, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un trasfondo de tensiones, aunque a veces evitemos apreciarlas. ¿Conviene ofrecer un panorama más amplio de temas, aun sacrificando su tratamiento en profundidad? ¿Debe el profesor organizar los grupos o dejar que los alumnos se agrupen según sus preferencias? ¿Debo hacer una excepción y dar una oportunidad más a este alumno? ¿Cómo adoptar una actitud no sancionadora del error sin legitimarlo? ¿Cómo interesarme por la persona del alumno sin que ello signifique para él una intromisión, una exposición o una humillación? Estos ejemplos y otros tantos que podrían pensarse nos remiten a circunstancias que demandan del profesor una actividad interpretativa. Requieren una interrogación acerca de cómo emplear de la mejor manera posible en cada caso los principios educativos generales a la práctica del aula.

---

preestablecidas, sino, más bien, debe reflexionar de una manera crítica y analítica en lo que sucede, en las opciones posibles, etc. En otras palabras, el maestro debe reflexionar sobre su práctica así como el médico debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente» (Brubacher, Case y Reagan, 2000).

29. La traducción es de las autoras.

30. Nuevamente, el trabajo de Jackson (1975) constituye un excelente ejemplo de la rapidez que caracteriza a las actuaciones interactivas del profesor. Del mismo modo, Doyle (1979) ha desarrollado una perspectiva ecológica para intentar comprender los fenómenos que tienen lugar en el salón de clases. Para él, el aula es un sistema complejo de relaciones e intercambios, en el cual la información fluye de diferentes fuentes y en diversas direcciones.

Lampert (1985) ha denominado «dilemas prácticos» a muchos de los problemas con los que el profesor se enfrenta diariamente. Porque son prácticamente insolubles y sitúan al docente ante dos alternativas con efectos igualmente indeseables para el sujeto. Pensemos, por ejemplo, en algunas cuestiones en torno de la evaluación del aprendizaje. Por un lado, la evaluación debe permitir analizar y comprender el proceso realizado por cada alumno; al mismo tiempo, debe permitir estimar los resultados alcanzados, determinar el grado de cumplimiento de las metas curriculares. Es necesario instrumentar una evaluación continua que incluya estrategias diversas que respondan a diferentes propósitos y cubran distintos aspectos del aprendizaje; sin embargo, los tiempos escolares son escasos. Por último, es importante ser rigurosos, sistemáticos y explícitos en lo que respecta a la estrategia adoptada y los criterios de evaluación; a la vez, no es conveniente formalizar en exceso o introducir rigidez a las prácticas de evaluación, ni tampoco traducir la tarea a su versión más técnica. Sería erróneo, dice la autora, pretender encontrar la respuesta «correcta» para cada una de estas circunstancias, en el sentido en que una teoría diría que es correcta. Esto no significa que estemos desvalidos ni que debamos sobredimensionar el papel de la intuición y el olfato. Por el contrario, estas ideas advierten que tanto el dominio de un repertorio de herramientas conceptuales y técnicas como la experiencia pedagógica previa arrojan luz sobre los fenómenos y enriquecen la actividad reflexiva del sujeto, pero en ningún sentido pueden sustituirla.

En quinto lugar, *los docentes disponen de importante acervo de conocimientos, creencias y teoría personales* a través de las cuales interpretan y atribuyen sentido a las situaciones cotidianas. ¿Qué procesos de pensamiento están involucrados en los diferentes momentos de la tarea de enseñanza? ¿Qué características tiene el conocimiento profesional de los docentes? ¿Cuáles son sus fuentes? ¿Cuál es la relación entre el conocimiento práctico y experiencial del docente y el conocimiento especializado acerca de la enseñanza? Éstos son sólo algunos de los interrogantes que se plantean distintos investigadores dedicados al estudio del pensamiento y conocimiento de los profesores.

No es el propósito de este capítulo profundizar sobre los aportes teóricos y matices propios de este fértil campo de investigaciones.[31] Pero sí destacar

31. En Munby y otros (2002) se presenta una reseña de los principales desarrollos en países de habla inglesa. También hay varios trabajos disponibles en español, por ejemplo

algunos de sus supuestos más importantes. En primer lugar, y simplificando bastante los términos, lo que los profesores piensan y conocen es relevante para comprender sus decisiones y acciones en clase, aunque no está cerrado el debate acerca de la naturaleza de estas relaciones. En segundo lugar, los saberes de los docentes son plurales y heterogéneos. Por ello, se han elaborado distintos modelos y tipologías para intentar ordenar esta diversidad (Elbaz, 1981; Shulman, 1987).[32] A su vez, estos saberes provienen de diferentes fuentes y se adquieren a través del tiempo mediante un proceso en el que convergen factores de orden biográfico, social y cultural. De modo análogo a lo que sucedía con la relación entre el docente y el saber que enseña, la propia historia personal, familiar, escolar y social proporciona al sujeto un núcleo de certezas a partir de las cuales percibe la realidad y comprende las nuevas situaciones.

En relación con este punto, resulta interesante la posición que adopta Tardif (2004). Para él, los saberes que se movilizan en la tarea docente no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico; por el contrario, la pluralidad y la heterogeneidad son rasgos que los distinguen. Esta heterogeneidad está ligada, en parte, a las distintas fuentes sociales de adquisición y a los distintos modos en que se integran en su práctica cotidiana. De allí que sea posible distinguir entre saberes personales del docente, saberes de la formación escolar, saberes propios de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes procedentes de la propia experiencia profesional. Pero también está asociada a la diversidad de los tipos de acción que la enseñanza moviliza. La buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

Clark y Peterson (1989), Angulo Rasco (1999). Asimismo, el estudio de Feldman sobre las «teorías personales» de los docentes constituye un buen ejemplo de la influencia del enfoque en nuestro medio (Feldman y otros, 1996).

32. Quizás el más difundido sea el de Shulman, quien considera que el conocimiento de base para la enseñanza debe incluir: conocimiento de los contenidos, conocimiento pedagógico general, conocimiento curricular, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento de los alumnos y sus características, conocimiento de los contextos educacionales, conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas (Shulman, 1987).

En sexto lugar, la enseñanza *implica la puesta en práctica de una gama de actividades que se refieren a ámbitos diversos y que se llevan a cabo en momentos y escenarios diferentes*. La enseñanza no se reduce solamente a sus aspectos visibles. Enseñar es también pensar, valorar, anticipar, imaginar –es decir, construir representaciones acerca de la actividad–, hablar acerca de ella y ser capaz de comunicar a otro las propias intenciones, las valoraciones y decisiones. Tampoco puede circunscribirse la enseñanza al momento del encuentro con el alumno o la actuación en clase. Es clásica ya la distinción que Jackson estableció entre la fase preactiva –aquella en la cual se concibe y programa la tarea–, la fase interactiva –que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos– y la fase postactiva –en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en momentos anteriores– (Jackson, 1975).

Este modelo constituye una herramienta para representar los procesos de enseñanza, pero se trata, evidentemente, de fases que a menudo se solapan en el fluir de la acción. Así, por ejemplo, la evaluación de una propuesta o proyecto coincide más de una vez con el diseño de una nueva. Al mismo tiempo, durante la fase interactiva el docente está ocupado en la comunicación con el alumno, la gestión de la clase, etcétera, pero el plan trazado permanece en su mente operando como referencia «en segundo plano». Por otra parte, esta modelización de la enseñanza como sucesión de fases puede generar la idea de que existe continuidad absoluta entre las distintas instancias, lo cual sería a todas luces desacertado. El ejemplo más visible de ello es la brecha que a menudo separa intenciones de realidades en las distintas esferas de la actividad humana.

En cada momento, el docente está involucrado en tareas muy disímiles entre sí, que requieren la puesta en juego de competencias específicas. Las decisiones que el profesor toma en la programación, por ejemplo, forman parte de un complejo proceso de pensamiento, en el que se entrelazan representaciones variadas referidas al presente y a las experiencias previas: representaciones acerca de los alumnos –y sus posibilidades y necesidades–, acerca de sí mismo en situación de enseñanza, acerca del currículo y el contenido, acerca de logros alcanzados y obstáculos enfrentados en situaciones similares, acerca del tiempo, el espacio y los recursos, etcétera. La tarea exige del docente un esfuerzo de puesta en relación de todos estos elementos, ponderación, síntesis y proyección hacia el futuro. A su vez, cuando se planifica en el marco de un equipo de trabajo, también requiere deliberación y construcción de consensos entre pares. Finalmente, puesto que el docente es un actor institucional, la programación responde a la nece-

sidad de hacer públicas las propias decisiones pedagógicas a través de una actividad de comunicación. En contraste con ello, el encuentro con el alumno requiere del docente otro tipo de capacidades: mantener una atención «flotante» hacia los distintos planos de la clase, manejar los tiempos, organizar los recursos, ajustar la ayuda pedagógica en función de las necesidades del alumno, aprovechar las contribuciones de los alumnos y las posibilidades que una actividad ofrece en beneficio de los propósitos planteados, ser sensible a lo emergente e interpretar los indicios no verbales; éstos, entre otros, son saberes propios del momento interactivo que nos muestran que ser un «buen docente» no es sólo ser un «buen diseñador».[33]

El escenario privilegiado de la enseñanza es el salón de clases, pero por supuesto no es el único. La instancia interactiva puede tener lugar en un aula, en la biblioteca, el laboratorio o el patio, para mencionar sólo algunos ejemplos. La planificación puede ser un trabajo solitario que el profesor realiza en su casa o formar parte de una actividad desarrollada con otros en reuniones de carácter institucional o en encuentros más informales. Por otra parte, los contextos de una actividad no se refieren exclusivamente al marco material en el que ella se desarrolla, sino también al conjunto de representaciones que definen el entorno de la actividad para el propio docente. Un profesor de Tecnología, por ejemplo, lleva a cabo en su curso una actividad de resolución de problemas que forma parte de un proyecto de integración que comparte con la docente de Biología. A su vez, la experiencia se está poniendo a prueba con carácter de piloto en cuatro instituciones más, para lo cual la escuela cuenta con la asistencia técnica de profesionales externos. El escenario de la clase es, sin duda, uno de los elementos que componen la definición que el profesor hace de la situación. Pero también pueden formar parte de ella las reuniones de diseño y evaluación con el equipo de asistencia técnica, los encuentros con la otra profesora responsable y quizás la próxima reunión de departamento en la que debe relatar la marcha del proyecto y lo sucedido en clase.

Por último, las actividades comprendidas dentro de la enseñanza se corresponden con diferentes facetas que integran esta acción. Los aspectos

33. A partir del análisis de las prácticas de formación, Barbier distingue, por un lado, los diferentes tipos de actividades involucradas en ellas: actividades de orden «performativo», actividades de pensamiento y de comunicación. Por otra parte, señala las diferentes clases de competencias que la acción requiere por parte del actor: competencias de acción, competencias de gestión de la acción y competencias retóricas (Barbier y Galatanu, 2000; Barbier, 2003).

que podríamos llamar «didácticos», tienen que ver de modo directo con promover el aprendizaje del alumno y su acceso a determinadas formas culturales contenidas en el currículo. Se trata de las decisiones y actuaciones relativas a objetivos, propósitos, contenidos, formas de actividad y materiales tanto en instancias preactivas como interactivas y postactivas. Pero enseñar supone, también, una esfera que podríamos denominar «organizativa», ligada a la definición y el sostén de un encuadre de trabajo[34] y al manejo o «gestión» de la clase. Este último aspecto ha sido especialmente atendido por Doyle (1979) en sus investigaciones acerca de la enseñanza e implica, entre otras cosas, la previsión y el monitoreo de los tiempos, la distribución de los papeles entre los miembros del grupo, la regulación de los intercambios, la atención y el manejo de las eventuales disrupciones en el curso de la clase. Finalmente, la enseñanza involucra, como ya se analizó, una faceta «relacional», que concierne al logro y mantenimiento de la relación pedagógica, al acompañamiento y sostén emocional del alumno en el proceso de aprendizaje. Si bien la distinción entre estas dimensiones es un recurso útil desde un punto de vista analítico, conviene recordar que ellas no deben tratarse como entidades discretas. La tarea docente muestra a diario que estos planos aparecen estrechamente articulados en el pensamiento, las elecciones e intervenciones de profesores y maestros.

6. REFLEXIONES FINALES

El recorrido planteado ha intentado poner de manifiesto el carácter complejo de la actividad de enseñanza. Complejo no se utiliza en el sentido de complicado. Complejo es aquello que contiene, abarca, reúne varios elementos distintos, incluso heterogéneos (Ardoino, 2005); la complejidad

34. Meirieu habla, en este sentido, de la importancia que tienen los rituales escolares como formas necesarias de mediación en la relación pedagógica, que permiten organizar el tiempo, el espacio y ofrecer puntos de apoyo y sostén a las personalidades: «[...] *el ritual de organización del espacio mediante el cual cada uno se apropia de un territorio, instala sus objetos de trabajo, y habilita un lugar desde donde puede relacionarse y adonde puede retirarse; el ritual de repartición del tiempo que determina el lugar concreto de las actividades individuales, duales y colectivas, que impone momentos de silencio en los que son posibles la evocación y la reflexión; y, finalmente, el ritual de codificación de los comportamientos, gracias al cual se instauran las reglas que garantizan la seguridad física y psicológica de las personas*» (Meirieu, 1992: 106).

también deviene del entramado de acciones, interacciones y retroacciones, determinaciones y azares, previsión e incertidumbre que involucra, como hemos mostrado, la enseñanza (Morin, 1990).[35] Esta idea de complejidad será el hilo conductor en el cierre de este capítulo, en el que intentamos reunir los distintos aspectos tratados y destacar algunas de las dificultades que genera su estudio.

En primer lugar, al tratarse de una tríada de *componentes* –el docente, el alumno y el contenido– queda constituido un campo de *relaciones* varias entre cada uno de sus polos. El triángulo didáctico encierra, en realidad, una relación del profesor con el contenido, del alumno con el contenido y entre alumno y profesor. En el espacio de la clase, los triángulos se multiplican y se agregan las relaciones entre los estudiantes. Una mirada al interior del triángulo didáctico permite delimitar tres sectores de problemas o áreas de estudio. La relación entre el estudiante y el saber configura el sector de las *estrategias de apropiación*, que se refiere al análisis de las concepciones, representaciones, estrategias de resolución y obstáculos del sujeto en su acceso al conocimiento; el sector de la *elaboración de los contenidos* remite al estudio de las relaciones entre el saber y el profesor; y, por último, las relaciones entre el alumno y el profesor configuran el sector de los procesos de *interacción didáctica* (Astolfi, 2001).

En segundo lugar, la enseñanza es una acción que no se inicia en el salón de clase sino que atraviesa diversos *ámbitos*: el contexto social, en el que se generan demandas educativas de diversos actores (padres, sindicatos, grupos académicos, Iglesia, etcétera) y en el que las autoridades político-educativas del sistema definen y comunican las finalidades educativas y la propuesta pedagógica consecuente; el contexto institucional, en el que esa propuesta curricular es interpretada, ajustada y realizada; y finalmente, el ámbito de decisión y actuación del docente, en el que éste encuentra y despliega una manera de «ser docente» con su grupo de alumnos –o mejor– con cada grupo de alumnos.

Los ámbitos descriptos no funcionan simplemente como niveles de anidamiento, separables uno del otro según intereses de estudio o preocupaciones prácticas diferentes. Más bien, la comprensión de la enseñanza requiere considerarlos a todos simultáneamente, pues lo social, lo político, lo

35. Un desarrollo mayor de la idea de enseñanza como fenómeno complejo puede encontrarse en el capítulo «Acerca de los usos de la teoría didáctica» de Laura Basabe, en esta misma obra.

institucional, lo instrumental, son *dimensiones* constitutivas de la enseñanza en cada nivel en el que se la analice. Perder de vista su dimensión política, social e institucional conlleva el riesgo de concebir una didáctica sólo instrumental y de circunscribir sus preocupaciones al ámbito de la clase. Por su parte, interpretar la acción de enseñanza sólo desde el prisma de la organización del sistema de enseñanza y del problema de la escolarización del saber entraña el riesgo de desatender la especificidad de los procesos que tienen lugar en el aula, de las decisiones del docente y las alternativas y modelos disponibles con vistas a diseñar y poner en práctica una propuesta que promueva procesos de construcción de significados por parte de los estudiantes.

Ante esta diversidad de cuestiones, la concurrencia de diversas perspectivas para su análisis parece ineludible. En efecto, a lo largo del tiempo, diferentes tradiciones de pensamiento y líneas de investigación se han ocupado de la enseñanza. Cada una de ellas ha centrado su atención sobre algunas de estas problemáticas en particular. En un clásico trabajo sobre el tema, Shulman propone trazar un «mapa» para representar el campo de las investigaciones acerca de la enseñanza. A través de este recurso, evita expresamente la tentación de construir una teoría global de la enseñanza. En efecto, en términos del autor, este mapa constituye *«una representación de la diversidad de temas, programas y hallazgos en el campo de la investigación acerca de la enseñanza»* (Shulman, 1989: 19). Los investigadores enrolados en cada programa de investigación seleccionan diferentes «partes del mapa» para definir los fenómenos propios de sus indagaciones y efectúan elecciones epistemológicas, teóricas y metodológicas para llevarlas a cabo. Así, hay quienes se interesan en los actores, docentes o alumnos –en sus capacidades, sus pensamientos, sus acciones–, quienes se centran en el estudio del contenido escolar –su naturaleza, sus formas de organización–, quienes analizan los contextos institucionales y comunitarios en los que la enseñanza se desarrolla, y otros que, finalmente, estudian los múltiples intercambios sociales y académicos que tienen lugar en la clase.

En consecuencia, la comprensión de los procesos de enseñanza es una empresa dificultosa. En esta tarea, la didáctica es auxiliada por diversas disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas, cuyos aportes han permitido más de una vez desarrollar nuevos modelos de inteligibilidad de los fenómenos, así como idear formas más adecuadas de intervención pedagógica. Al mismo tiempo, esta situación enfrenta al didacta con la necesidad de alcanzar un delicado equilibrio entre el imperativo de mantener una mirada amplia que permita captar la complejidad de las cuestiones en

estudio y preservar, al mismo tiempo, la especificidad de las preguntas, los propósitos y las perspectivas de análisis.

Para quienes trabajan como enseñantes, la complejidad de la enseñanza es una vivencia cotidiana, aunque no siempre evidente, pues muchas veces es a través de sus fallos que se pone de manifiesto: en el fracaso escolar, en la deserción, en la indisciplina o la apatía de los alumnos más refractarios, en el malestar por nuestra respuesta pobre a una pregunta interesante de un alumno, en cada ocasión en que a pesar de todos nuestros esfuerzos, «la cosa no funciona». También en aquellas otras en que una propuesta resulta «desbordada» por mejores logros que los previstos; cuando suscitamos el asombro, la curiosidad, la confianza; cuando el aprendizaje, finalmente, llega. Y cada día, en la proeza de asegurar el encuentro de un grupo de aprendices con el mundo circundante, el heredado y el por crear.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo Rasco, F. (1999): «De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento dicente», en Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica,* Madrid, Akal.

Anzieu, D. (1993): *El grupo y el inconsciente,* Madrid, Biblioteca Nueva.

Ardoino, J. (2005): *Pensar la educación desde una mirada epistemológica,* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Astolfi, J. M. (2001): *Conceptos clave en didáctica de las disciplinas,* Sevilla, Díada.

Barbier, J. M. (2003): «Enseignement supérieur et professionnalisation», conferencia inaugural en el Coloquio «Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur», ENSIETA et ENST Bretagne, Brest. <www-pfi.enst-bretagne.fr> (Fecha de consulta: 23/11/06).

Barbier, J. M. y Galatanu, O. (2000): «La singularité des actions: quelques outils d'analyse», en CF/CNAM, Barbier, J. M. (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action,* París, PUF.

Bernstein, B. (1985): «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», en *Revista Colombiana de Educación,* 1er semestre.

Bion, W. (1963): *Experiencias en grupos,* Buenos Aires, Paidós.

Bobbit, F. (1918): *The Curriculum,* Boston, Houghton Mifflin.

Brubacher, J.; Case, C. y Reagan, T. (2000): *Cómo ser un docente reflexivo*, Barcelona, Gedisa.

Bruner, J. (1997): «Cultura, mente y educación», en *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

——(1998): «La teoría del desarrollo como cultura», en *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.

Burbules, N. (1999): *El diálogo en la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Camilloni, A. (1996): «De deudas, herencias y legados», en AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Candela, A. (2001): «Corrientes teóricas sobre discurso en el aula», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol., 6, nº 12.

Clark, C. y Peterson, P. (1989): «Procesos de pensamiento de los docentes», en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós, MEC.

Doyle, W. (1979): «Making managerial decisions in classrooms», en *Classroom management. 78 th. Yearbook of the National Society for the study of Education*, parte 2, Chicago, University of Chicago Press.

——(1983): «Academic work», en *Review of Educational Research*, 53, 2.

Doyle, W. y Carter, K. (1984): «Academic tasks in classrooms», en *Curriculum Inquiry*, 14: 2.

Egan, K. (2000): *Mentes educadas*, Buenos Aires, Paidós.

Elbaz, F. (1981): «The teachers' practical knowledge: report of a case study», en *Curriculum Inquiry*, vol. 11, nº 1.

Feldman, D.; Basabe, L.; Chehtman, V. y y Montenegro, A. (1996): «El conocimiento de los maestros y la enseñanza», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año V, nº 8.

Fenstermacher, G. (1989): «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona, Paidós.

Fernández, L. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.

Fernández, L. y Soltis, J. (1999): *Enfoques de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Filloux, H. (1996): *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Garay, L. (1996): «La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones», en Butelman, I. (comp.), *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

Giddens, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la restructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.

Gudmundsdottir, S. (1998): «El saber pedagógico sobre los contenidos: una modalidad narrativa del saber», en Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación,* Buenos Aires, Amorrortu.

Hamilton, D. (1996): *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*, México, Trillas.

Jackson, Ph. (1975): *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.

——(2002): *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu. (Versión original en inglés: *The Practice of Teaching,* Teachers College Press, Columbia University, 1986.)

Kaës, R. (1977): *El aparato psíquico grupal*, Barcelona, Granica.

Kansanen, P. (1993): «An outline for a model of teachers' pedagogical thinking», en Kansanen, P. (ed.), *Discussion on Some Educational Issues IV,* Department of Teacher Education, Helsinki, University of Helsinki.

Lampert, M. (1985): «How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice», en *Harvard Educational Review*, vol. 55, nº 2.

Lazerson, M., McLaughlin, B., McPherson, B., Bailey, S. K. (1987): *Una educación de valor*, México, Ediciones Prisma.

Lerner, D (1996): «La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición», en Castorina, A; Ferreiro, E.; Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M., *Piaget-Vigotsky, contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

Lundgren, U. (1997): *Teoría del currículo y escolarización*, Madrid, Morata.

Mager, R. (1971): *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Madrid, Marova.

Meirieu, Ph. (1992): *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.

——(1998): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

——(2000): *Enseigner: le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre*, Quaderni dell'Istituto, nº 8, Università della Svizzera Italiana, Istituto Comunicazione e Formazione, Lugano.

Morin, E. (1990): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

Mosconi, N. (1998): «Relación de objeto y relación con el saber», en Beillerot, J.; Blanchard-Laville y Mosconi, N., *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós.

Munby, H.; Russell, T. y Martin, A. (2002): «Teachers' knowledge and how it develops», en Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4ª edición, Washington, AERA.

Noddings, N. (2002): «The caring teacher», en Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4ª edición, Washington, AERA.

Passmore, J. (1983): *Filosofía de la enseñanza*, México, FCE.
Perrenoud, P. (1999): *Avaliação entre duas lógicas. Da excelencia a regulação das aprendizagens*, Porto Alegre, Art Med.
——(2001): *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competencias em uma profissão complexa*, Porto Alegre, Artmed Editora.
Pineau, P. (2001): «¿Por qué triunfó la escuela?, en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.
Rogers, C. y Freiberg, J. (1991): *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*, Buenos Aires, Paidós.
Saint Onge, M. (1997): *Yo explico, pero ellos...¿aprenden?*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
Sartre, J. P. (1979): *Crítica de la razón dialéctica*, Buenos Aires, Losada.
Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
Skinner, J. (1970): *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor.
Shulman, L. (1987): «Knowledge and teaching: foundations of the new reform», en *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 1.
——(1989): «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea», en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona, Paidós.
Schutz, A. (1970): *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós.
Schwab, J. (1973): *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, Buenos Aires, El Ateneo.
Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.
Souto, M. (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
Tardif, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
Trilla, J. (1999): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.
Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

7

LA EMERGENCIA DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL CURRÍCULO EN LA ARGENTINA*

Silvina Feeney

I. INTRODUCCIÓN

El currículo es hoy un campo de estudios y de prácticas de importancia central en las ciencias de la educación. En cuanto campo, su origen histórico se remite a la primera mitad del siglo XX, como expresión teórica y técnica de la expansión de los sistemas educativos modernos, y ha alcanzado un vertiginoso desarrollo conceptual hasta el presente.

El currículo constituye simultáneamente un campo teórico y práctico. Sus preocupaciones abarcan desde el conjunto de problemas relacionados con la escolarización hasta cuestiones ligadas a la enseñanza. Una primera aproximación nos remite a los procesos de selección, organización, distribución social y transmisión del conocimiento que realizan los sistemas educativos. A lo largo del siglo XX estos problemas alcanzan una nueva dimensión acorde con el desarrollo de la escolaridad de masas, la economía de gran escala en las sociedades industrializadas, las transformaciones políticas y sociales resultantes de estas dinámicas y el desarrollo de las disciplinas científicas.

* Este trabajo presenta los principales desarrollos que fueron elaborados en el marco de la tesis de Maestría en Didáctica defendida en noviembre de 2001, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y titulada «El campo del currículum en la Argentina. Un análisis de los discursos que acerca del currículum producen los pedagogos argentinos: 1983-1998».

En cuanto a la configuración de las ciencias de la educación, el campo del currículo ha producido transformaciones epistemológicas. En la literatura especializada, la problemática del currículo ha tendido a desplazar el discurso clásico de la pedagogía y ha alterado el ámbito de la didáctica. En las universidades de los países anglosajones (en los que la didáctica no se incluye como disciplina, sino que se la considera una aplicación de la psicología de la educación) el estudio del currículo es una parte muy significativa de los planes de estudio de las carreras de educación. En las universidades de Europa central y en las latinoamericanas, el estudio del currículo puede abarcar una o más disciplinas de los planes de estudio o puede aparecer absorbido dentro de las materias de didáctica, como un tema o un capítulo más. Estas tendencias pueden observarse también, en la bibliografía, según la tradición pedagógica en la que se inscriba un determinado texto (Davini, 1999).

Por último, la teoría y la práctica curricular demandan la construcción de nuevas metodologías de diseño y desarrollo curricular. Las teorías y tecnologías del currículo han elaborado, a lo largo del siglo, una importante batería de técnicas de diseño y evaluación curriculares para llevar a cabo estos procesos de regulación. Gran parte de estos desarrollos contribuyeron a definir la tarea docente como un trabajo básicamente técnico, con reglas a seguir para alcanzar los productos proyectados desde las políticas. Sin embargo, puesto que el currículo tiene una inevitable dimensión práctica, en la acción de las escuelas, se puede afirmar que éste no puede ser totalmente dictaminado ni controlado desde las unidades centrales del sistema. También debe decirse que, en distintos contextos, se han elaborado modos alternativos de entender y desarrollar el currículo más comprometidos con la producción de experiencias pedagógicas locales. Este nivel de análisis nos aproxima a otro de los ejes estructurantes del currículo: las relaciones entre la teoría, las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la práctica educativa (Amantea y otros, 2004).

Ahora bien, ¿cuál es el estado de situación del campo de los estudios curriculares hoy en la Argentina?, ¿cómo responde a las necesidades de formación que en este campo han surgido también en nuestro país?

A partir del proceso de Reforma Educativa que se ha instalado en el país al promulgarse la Ley Federal de Educación (1993), estamos en presencia de dos hechos muy evidentes en nuestro medio académico en particular y educativo en general: la temática curricular está enormemente extendida como uno de los grandes temas y, al mismo tiempo, el debate curricular es muy escaso. Y si bien esta situación se ha hecho más visible con la última de las reformas educativas mencionadas, el currículo se ha venido constituyendo

de manera creciente en un importante eje de la innovación pedagógica en la Argentina en los últimos veinte años debido a las opciones de las políticas educativas impulsadas por el Estado.[1]

En consecuencia, este trabajo se propone documentar la existencia del campo de estudios del currículo en el mundo, presentar el contexto histórico de aparición y desarrollo del pensamiento sobre el currículo en la Argentina –haciendo especial énfasis en el tipo de producción intelectual elaborada–, y acercar algunas reflexiones sobre el estado de la producción que, acerca del currículo, tenemos hoy en nuestro país.

2. *LA EMERGENCIA DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL CURRÍCULO EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO*

Durante los últimos cincuenta años del siglo pasado se asistió a una verdadera explosión de la producción teórica en el campo del currículo internacional, fuertemente innovadora desde el punto de vista conceptual.

¿Cuál es la importancia de la teoría del currículo?, ¿qué problemas focaliza?, ¿qué soluciones acerca? En principio, podemos afirmar que lo que le preocupa a la teoría del currículo es mostrar cuál es el conjunto global de decisiones que deben tomarse, así como su fundamento, para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable; en este sentido, la dificultad conceptual del currículo no refleja sino la dificultad de la realidad a la que se refiere y las distintas posiciones teóricas, ideológicas y políticas que históricamente se han presentado y que siempre condicionan el campo de la determinación normativa de la enseñanza.

Podemos afirmar también que el problema central de la teoría del currículo es el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro (Kemmis, 1988); y, aun, concidir en que toda teoría del currículo se ocupa del problema de la representación, por lo cual los cambios en el campo del currículo reflejan cambios históricos de largo alcance, ya que contienen las ideas de lo que significa educar a las personas para una sociedad en un determinado momento (Lundgren, 1992).

La definición del campo o de la teoría del currículo ha sido objeto de larga discusión a nivel internacional. Pero esta definición no parece ser,

1. Véase Feldman (1994).

ante todo, una cuestión epistémica, sino un problema vinculado con la caracterización de una serie de prácticas sociales e históricas. El currículo es una construcción cultural y sus significados dependen de la forma en que se construye una tradición político-educativa. A los efectos de categorizar y clarificar la producción teórica sobre el currículo en el ámbito internacional, presentamos los principales trabajos de sistematización que nos permitieron acceder a las categorías temáticas de producción en el campo de los estudios curriculares.

En líneas generales, podemos decir que el debate teórico internacional sobre el currículo en estas últimas tres décadas ha pasado (y sigue pasando) por tres ejes geográficos:

- El *eje anglosajón*, con los aportes de las corrientes reconceptualistas en los Estados Unidos y su afán por la crítica a la perspectiva técnica que hegemonizó la producción del campo en sus inicios, y los aportes de la Nueva Sociología de la Educación, en Gran Bretaña. Incluimos en este eje el caso australiano, con una enorme producción teórica fuertemente innovadora desde el punto de vista conceptual. Interesa especialmente la participación que tiene la Universidad de Deakin en el debate teórico en el campo del currículo.
- El *eje hispanoamericano*, en el cual se destaca el impulso que en España se le dio al debate teórico sobre el currículo desde el propio Ministerio de Educación y Cultura, a partir de la Reforma de los ochenta; el caso de México, como uno de los países que más han producido sobre currículo en América latina en las últimas tres décadas; y el aporte chileno para América latina.
- El *caso brasileño*, cuya producción también ha contribuido a enriquecer el campo de los estudios curriculares desde Sudamérica.

Este cuadro pone en evidencia la proliferación y gravitación de la producción y la diversidad de temas que se integran al campo del currículo internacional, así como los principales centros geográficos de esa producción. Nos interesa distinguir dos niveles de la producción sobre el currículo:

- Un *nivel teórico*, que concentra los estudios relacionados con la teoría acerca de la prescripción de la enseñanza institucional, que comprenden un arco que va desde una profundización de carácter filosófico hasta un sistema de enunciados sobre la enseñanza; desde una reflexión que los enseñantes pueden hacer suya hasta una especialización

encargada de elaborar prescripciones que los enseñantes deben llevar a la práctica; desde la conceptualización del currículo como un documento escrito, hasta su concepción como todo lo que pasa en la escuela.

- Un *nivel metateórico*, que concentra los estudios referidos a la teoría de la teoría, «adoptando una visión general sobre lo que significa la construcción teórica [...], compara diversos tipos de pensamiento y de elaboración teórica del currículum como una forma particular de estos tipos generales de elaboración teórica» (Kemmis, 1988). Una perspectiva metateórica está preocupada en mostrar los modos alternativos de elaborar teoría curricular. Dentro del nivel metateórico, incluimos los estudios sobre la génesis del campo del currículo y los trabajos que dan cuenta de cómo se resignifica ese nuevo campo del saber en distintos ámbitos geopolíticos de la educación. En la literatura sobre el currículo los estudios de metateoría curricular son bastante menos frecuentes que los estudios teóricos.

A continuación se presenta un panorama de los principales trabajos en el nivel de la teoría y metateoría curricular que se han producido en el ámbito internacional, en los diversos ejes.

El eje anglosajón

Tanto el clásico artículo de William Pinar (1978) titulado «The reconceptualization of curriculum studies» publicado en el *Journal of Curriculum Studies*, como los más recientes *Understanding Curriculum* (1995) y *Curriculum. Toward New Identities* (1998), son logrados intentos de presentar el debate en el campo de los estudios del currículo, muy fuertemente circunscripto a los Estados Unidos, aunque la última obra recoge aportes de autores de otros ámbitos geográficos.[2] Los dos últimos libros recogen artículos de autores que van dando cuenta de los tópicos seleccionados por Pinar para presentar el estado del campo.

El *Understanding Curriculum* lleva un subtítulo que caracteriza la obra: *An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum*

2. En esta línea de trabajos se incluyen también los siguientes: Huebner, D. (1976): «The moribund curriculum field: it's wake and our work», en *Curriculum Inquiry*, n° 6: 153-167; Kliebard, H. (1976): «Curriculum theory: give me a "for instance"», en *Curriculum Inquiry*, n° 6: 257-269; Lawn, M. y Barton, L. (1980): «Curriculum studies: reconceptualization», en *Journal of Curriculum Theorising*, 2.1: 47-56.

Discourses, y en la introducción a la obra que él mismo escribe, vierte conceptos muy interesantes sobre el cambio del término más restringido de desarrollo curricular por el de currículo (como indicador del crecimiento del campo) y destaca la importancia de los libros de texto como indicadores de la consolidación del campo de estudios del currículo. Las dos secciones centrales del libro marcan una periodización elegida por Pinar para mostrar el nacimiento y el desarrollo del campo en los Estados Unidos: la sección II se inicia en el año 1828 y llega hasta el año 1979, y presenta los discursos teóricos hegemónicos en el origen del campo, el período de crisis de esos discursos y el auge de los estudios reconceptualistas entre los años 1970 y 1979. La sección III se titula «Discursos contemporáneos en currículo» y va de 1980 a 1994. Sin embargo, los capítulos incluidos en la sección III no siguen un eje histórico sino que prefieren uno temático, destacando los siguientes tópicos: el currículo como texto político, como texto racial, de género, como texto fenomenológico, postestructuralista, deconstructivista y posmoderno, como texto biográfico y autobiográfico, como texto estético, como texto teológico, como texto institucional (que a su vez se puede enfatizar en el desarrollo del currículo, en el currículo y los maestros y en el currículo y los estudiantes), más un último tópico sobre el currículo como texto internacional, que presenta un panorama muy global sobre el estado del campo en algunos países del resto del mundo. Queda por decir que es una verdadera enciclopedia del campo de estudios del currículo para los Estados Unidos, que da cuenta en sus 1.142 páginas de cada una de las posiciones de los autores americanos y constituye, así, un auténtico mapeo del campo.

En *Curriculum. Toward New Identities*, Pinar completa el mapa que comenzó en el libro anterior al detenerse en el movimiento de balcanización de los estudios del currículo a partir del movimiento de reconceptualización de los años setenta, y avanza en la presentación de las nuevas producciones teóricas hasta finales de los años noventa. El autor intenta mostrar cómo el movimiento de reconceptualización del currículo estaba «lejos» de la realidad de las escuelas; lo que dio por resultado el *no progreso* del campo durante muchos años. Sin embargo, en los años noventa el campo vuelve a progresar a partir de numerosos trabajos teóricos que «recuperan» la escuela. Se vuelven a enfatizar estudios desde las posiciones teóricas posmodernas, postestructuralistas y feministas.

El *Handbook of Research on Curriculum* es un proyecto de la Asociación Americana de Investigación Educativa y es editado bajo la supervisión de Philip Jackson en 1992. El *handbook* se ha convertido en un clásico que en

ediciones sucesivas se ocupó de mostrar –a través de los artículos de sus autores– los avances en el campo de los estudios del currículo y, actualmente, se encuentra en preparación un nuevo volumen dedicado a presentar el estado del campo en países del Tercer Mundo. En aquella oportunidad, Jackson eligió los siguientes ejes o tópicos para mapear el campo: Parte 1, Perspectivas conceptuales y metodológicas; Parte 2, Cómo se configura el currículo, que se refiere a los factores que afectan o modelan el currículo, tales como políticas educativas, la organización escolar, innovaciones curriculares, la práctica de los maestros, los libros de texto, relaciones entre cultura y currículo, concepción de conocimiento, factores ideológicos; Parte 3, El currículo como una fuerza configuradora (es la otra cara del asunto, el currículo como fuerza que moldea a sus actores: la experiencia de los alumnos, el currículo diferencial, las oportunidades en el currículo, el género, las minorías lingüísticas, los aspectos morales, etcétera). Por último, el título que da inicio a la Parte 4 es de por sí sumamente interesante a los fines de la presente investigación, ya que da cuenta de «esas otras cosas» que caen dentro de los estudios del currículo y que a veces «engordan» el término colocándolo en una posición de difícil discriminación, algo así como pensar que con el término currículo podemos designar a casi cualquier fenómeno educativo. Jackson eligió el título «Temas y cuestiones» *dentro* de las categorías curriculares (las itálicas son nuestras) para hablar de la investigación en lectoescritura, literatura y lenguajes artísticos, la resolución de problemas en la matemática escolar, ciencia y tecnología, etcétera.

El trabajo de William Doll, *A Post-modern Perspective on Curriculum* (1993),[3] recorre los paradigmas hegemónicos de la ciencia moderna en el ámbito de las ciencias sociales y muestra cómo hacia finales del siglo pasado se produce un cambio de paradigma y la formación de un nuevo paradigma o megaparadigma –el posmodernismo– que tiene y tendrá fuertes influencias en la educación en general y en los estudios del currículo en particular. Dentro del paradigma moderno Doll incluye las visiones del mundo de Descartes y Newton, y la influencia en el currículo de los principios lógicos de Tyler. En el llamado paradigma posmoderno, encontramos el modelo del equilibrio de Piaget, el concepto de orden caótico de Prigogine, Bruner y la revolución cognitiva y el pensamiento del proceso representado por Dewey y Whitehead. Por último, Doll presenta una nueva matriz de conceptos para pensar el currículo posmoderno como un avance en relación con la matriz tyleriana. Propone tomar como criterios para construir esa matriz posmo-

3. Se trabajó con la edición en portugués (Doll, 1997).

derna las cuatro R: Riqueza, Recursos, Relaciones y Rigor. La Riqueza se refiere a la profundidad de un currículo y a sus múltiples posibilidades de interpretación; los Recursos derivan de recorrer todas las herramientas que brinda una cultura a la Pedagogía; las Relaciones incluyen una doble referencia a las relaciones pedagógicas que se dan en el marco del currículo y a las relaciones del currículo con la cultura; y por último, el Rigor evita que un currículo novedoso (el cambio del currículo) caiga en un «relativismo extravagante» o en un «solipsismo sentimental».

Allan Ornstein y Linda Behar editan en 1995 la obra titulada *Contemporary Issues in Curriculum*. Es un texto para los estudiosos del currículo, la instrucción, los docentes en formación, los administradores de la educación y las fundaciones educativas. El libro se divide en seis partes: filosofía, enseñanza, aprendizaje, instrucción, supervisión y política. Los capítulos que integran cada una de las partes presentan los puntos de vista que tradicionalmente se sostienen para cada uno de los tópicos y «otros» puntos de vista alternativos.

De los muchos trabajos consultados como antecedentes, nos parece de especial importancia para nuestro trabajo de investigación la obra del inglés Arieh Lewy (1991), *The International Encyclopedia of Curriculum*. «La Enciclopedia» fue producida a raíz de un pedido editorial de compilación y clasificación de textos sobre el currículo que le encargaron al autor. Lewy realiza una pormenorizada justificación para clasificar el discurso sobre el currículo en una cantidad generosa de secciones que incluye la obra. Lo interesante de la obra de Lewy es que mantuvo la tensión entre dos dimensiones del asunto: las cuestiones contextuales e históricas de constitución del campo de estudios curriculares, que no perdió de vista, y las características propias de los materiales relevados a partir de un trabajo de compilación vinculado a un interés editorial (más de 300 registros fueron listados y clasificados).

Por último, la obra del australiano Stephen Kemmis (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, constituye una argumentación sobre las formas más adecuadas para construir la teoría en el campo del currículo, y hace una distinción entre las teorías técnicas, prácticas y críticas como modalidades de elaboración del currículo. A partir de esas categorías, el autor emprende un recorrido histórico por la teoría del currículo, destacando en cada caso los principales representantes de las distintas posiciones teóricas. A diferencia de las otras obras, el de Kemmis no es un trabajo de compilación o edición de artículos (tampoco lo era el de Willam Doll) sino el resultado de un trabajo de investigación realizado en el marco de la Universidad de Deakin.

El eje hispanoamericano: España y México

Comenzamos por considerar dos trabajos de José Gimeno Sacristán que han tenido una amplia recepción en el ámbito educativo argentino y que se encuentran citados en gran parte del discurso relevado en este trabajo: un libro que coedita con Angel Pérez Gómez (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica* y otro de su autoría (1988) titulado *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. En ambas obras, Gimeno Sacristán intenta poner orden a la variedad de enfoques con los cuales se mira el currículo y aporta categorías interesantes, algunas de las cuales son: el currículo como estructura organizada de conocimientos, el currículo como sistema tecnológico de producción, el currículo como plan de instrucción, el currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje, el currículo como solución de problemas. En la obra que edita con Angel Pérez Gómez, en el apartado dedicado al tema del currículo se compila una serie de artículos que por primera vez se traducen al español y que marcaron el rumbo en las lecturas sobre el currículo en nuestro país: se publican trabajos de Schwab, Huebner, Kliebard, Pinar, Law y Barton.

En esta línea de trabajos, se encuentra *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica* de José Contreras Domingo (1994). Allí se distinguen seis modos de teorizar sobre el currículo: teorías que constituyen una opción normativa para la enseñanza, teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundado, teorías que plantean sólo la explicación-investigación del currículo, teorías que expresan una visión crítica del currículo, el lenguaje práctico como forma de tratar el currículo, y teorías que entienden la práctica del currículo como un proceso de investigación. Para el autor las distintas corrientes se pueden diferenciar en función de cómo entienden el aspecto sustantivo del currículo, según la manera de concebir la estructura formal de reflexión teórica y según la manera de concebirse en relación con la práctica.

En cuanto al *aspecto sustantivo*, toda teorización sobre el currículo deberá definirse con respecto a: la concepción de conocimiento, el papel de la enseñanza y de la escuela en la sociedad, el papel de la enseñanza y de la escuela respecto a los individuos y la concepción de aprendizaje. El *aspecto formal* designa el modo en que se encara la teorización, cómo se concibe, la razón por la que se emprende y lo que se pretende de ella; podemos diferenciar cuatro tendencias: racionalización de programas, racionalización de procedimientos, explicación de fenómenos curriculares e investigación práctica. El *aspecto práctico* se refiere a la manera en que la teoría del currículo

concibe su relación con la práctica: aquella tendencia que entiende que primero se realiza la elaboración teórica de lo que debe ser el currículo y luego se aplica a la práctica, y aquella tendencia que entiende el currículo como un producto interactivo con la aplicación del mismo en la práctica, mediante fases de deliberación e investigación práctica, que dan lugar a producción de teoría. A continuación presentamos sintéticamente cada uno de los modelos teóricos del currículo destacados por Contreras:

1) Teorías que constituyen una opción normativa para la enseñanza: se han centrado primordialmente en el aspecto sustantivo del currículo, y han defendido una opción concreta respecto a cuál debe ser el contenido de la práctica instructiva; en cuanto a su aspecto formal, pretenden fundamentalmente la racionalización de programas.

2) Teorías que plantean un procedimiento técnico científicamente fundado: han constituido el modelo dominante en la teoría y la práctica curricular, se caracterizan por desarrollar una tecnología para aplicar a la construcción de programas y enfatizan la racionalización de los procedimientos al margen de cualquier otra consideración acerca del qué y porqué enseñar.

3) Teorías que plantean sólo la explicación-investigación del currículo: convencidas de que el modelo técnico no representaba adecuadamente los rasgos característicos de la práctica curricular, desarrollan una forma de teorizar e investigar sobre el currículo que pretende tan sólo describir y explicar los fenómenos curriculares tal y como éstos ocurren en la realidad.

4) Teorías que expresan una visión crítica del currículo –los reconceptualistas– contra una perspectiva de la enseñanza que se preocupa por el control del proceso, el logro de los objetivos de conducta y la medición del rendimiento, surgen cada vez más voces que insisten en el valor de la experiencia total y en la necesidad de analizar el influjo del currículo en la vida global de los individuos, así como las repercusiones y significados sociales y políticos que tales prácticas tienen. Se critica fundamentalmente la falta de perspectiva histórica que ha conformado el campo del currículo.

5) El lenguaje práctico como forma de tratar el currículo: el principal defensor y representante de esta corriente ha sido Joseph Schwab, para quien todos los problemas del campo del currículo proceden de haber pretendido elaborar los currículos como deducción de los principios teóricos de unas u otras disciplinas, y para quien las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en las situaciones concretas.

6) Teorías que entienden la práctica del currículo como un proceso de investigación: la corriente teórica que encabeza Stenhouse se propone reducir

la distancia que media entre la intención y la realidad en el currículo, lo que le da sentido a la teorización e investigación en el campo. Se proponen entender los currículos como procedimientos hipotéticos, regidos por unas ideas e intenciones educativas que los profesores podrían experimentar en clase.

Desde España también, en el libro de Antonio Bolívar (1995), *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, el autor refleja la «ciencia normal» establecida en la investigación y epistemología del currículo a la vez que revisa la tradición de la literatura en el campo. Los títulos utilizados para cada una de las secciones son los siguientes: I. Epistemología de la investigación educativa actual (principalmente dedicado a una revisión de la literatura sobre el conocimiento del profesor); II. Las ciencias sociales y la constitución de un espacio y modo propio de conocimiento de la enseñanza (se pasa revista a la investigación positivista en didáctica, la investigación de corte hermenéutico y el debate actual en las ciencias de la educación); III. Didáctica y currículo: espacio semántico y objetual; IV. Teoría del currículo e investigación curricular; V. Tradiciones de investigación curricular (allí se destacan la tradición empírico-analítica, la razón práctica de Schwab, la tradición interpretativa y la tradición reconceptualista; VI. La diáspora posprogramática: la seducción del posmodernismo.

Un esfuerzo importante a los fines de describir y sistematizar la producción en el campo del currículo fue realizado desde el Centro de Estudios sobre la Universidad, de la Universidad Nacional Autónoma de México. El trabajo completo constituye una antología de dos volúmenes titulada *El campo del currículum* (1991), cuya recopilación de artículos y presentación estuvo a cargo de Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga y Edgar González Gaudiano. El volumen I contiene una serie de artículos destinados a historizar el momento de génesis del campo de los estudios del currículo en los Estados Unidos desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Completan el volumen I una cantidad de textos clasificados según los diferentes enfoques teóricos que se sucedieron a lo largo del desarrollo del campo del currículo: el enfoque clásico-tradicionalista, el enfoque conceptual-empirista y el enfoque reconceptualista. En el volumen II se presentan diferentes materiales con la finalidad de ofrecer un panorama de las características que tuvo la inserción del discurso curricular en México y mostrar algunas de las evoluciones que ha tenido en ese país. Otro aporte importante en este sentido lo constituye el libro de Alicia de Alba (1991), *Currículum: crisis, mito y perspectiva.*

En México también, en el año 1992, se llevó a cabo el Segundo Congreso Nacional de Investigaciones Educativas (DIE/CINVESTAV) con el fin hacer un balance de la investigación educativa en el país en los últimos diez años y señalar perspectivas para los años noventa. Los resultados del congreso fueron publicados en 1993 por el Comité Organizador y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El fascículo 1, Cuaderno 14 de dicha publicación, estuvo dedicada al currículo y allí escriben Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón, Jesús Carlos Guzmán, Rosa María Torres Hernández, Terry Carol Spitzer Schwartz y Marisa Ysunza Breña. El fascículo contiene una introducción, un apartado dedicado a los programas de investigación y las nociones curriculares, y otro titulado «Tipos de estudios en el campo del currículo». Las categorías que se desprenden del trabajo de los autores mexicanos son las siguientes: «Estudios sobre Historia del currículo», «Estudios sobre la definición del campo conceptual de la currícula», «Estudios desde una perspectiva sociológica», «Currículo oculto», «Procesos curriculares/El currículo en proceso», «Estudios en torno a los contenidos», «Estudios sobre evaluación curricular», «Metodologías vinculadas con el nivel de Educación Básica», «Metodologías vinculadas con el nivel medio y superior», «Material impreso» y «Eventos académicos» (en relación con el currículo). Lo interesante de este estudio es que presenta un panorama del campo local.

El aporte chileno para América latina

El aporte chileno está representado por la obra de Abraham Magendzo (1986), *Currículum y cultura en América Latina*, quien se propone sistematizar y aclarar algunos conceptos básicos que se han manejado en torno al currículo en la región, pararse críticamente frente a los supuestos que se han utilizado con respecto a la teoría y a la práctica curricular y proponer alternativas que sean más pertinentes a la realidad de América latina. El trabajo no hace referencia a los discursos sino a las políticas adoptadas, pero de todos modos las categorías que utiliza son bien interesantes y tienen el valor de acercarnos a la región. Las secciones del libro son las siguientes: I. Características en la planificación y el desarrollo curricular en América Latina (planificación centralizada, currículo uniforme, importación de modelos curriculares); II. Una opción curricular prevaleciente en América Latina: el currículo centrado en las disciplinas de estudio; III. Análisis crítico conceptual de la concepción curricular centrada en las disciplinas de estudio;

IV. Alternativas curriculares (currículo diferenciado, currículo de realización personal y currículo tecnológico); V. currículo, poder y control; VI. Currículo comprehensivo: una alternativa para América Latina; Apéndice: Experiencias alternativas en América Latina: currículo y cultura; Participación comunitaria; educación y trabajo productivo; educación popular.

El caso brasileño

En Brasil, encontramos los trabajos de Tomaz Tadeu Da Silva y Antonio Flavio Moreira. Antonio Flavio Moreira en el año 1990 publica el libro *Currículo e programas no Brasil*, que a su vez era su trabajo de doctorado. En esta obra Moreira estudia los orígenes del campo de estudios curriculares en Brasil, ligados fundamentalmente con la transferencia de la tradición de teoría curricular americana. El autor focaliza tres períodos básicos en Brasil: uno –años 1920 y 1930– que corresponde a los orígenes del campo curricular como área de estudio en Brasil; otro –final de los sesenta y principios de los setenta– que corresponde al período en el cual el campo de estudios toma forma y la disciplina Currículo y Programas es introducida en las facultades de educación brasileñas; y un tercer período –de 1979 a 1987– caracterizado por la eclosión de intensos debates sobre currículo y conocimiento escolar, y también por una tentativa de reconceptualización del campo disciplinario.

Da Silva escribe en 1995 el libro *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*, donde reúne nueve ensayos que giran en torno a temas fundamentales del campo de la sociología de la educación –que el mismo autor identifica con la sociología del currículo–, con el objetivo de trazar algunos contornos, recorrer sus principales rutas, detectar sus temas de preferencia y arribar a una síntesis de cómo se presenta la situación de este campo en la actualidad. El autor hace referencias permanentes a lo largo del libro a la situación de la sociología del currículo en Brasil. En 1999, en *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Da Silva presenta las principales teorías que se han formulado en el campo del currículo, clasificadas en las teorías tradicionales (caracterizadas por los siguientes conceptos: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos), las teorías críticas (ideología, reproducción cultural y social, poder, clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, concientización, emancipación y libertad, currículo oculto, resistencia) y las teorías poscríticas (identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber-poder,

representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad, multiculturalismo). Brasil ha comenzado, efectivamente, a producir en los últimos años trabajos dentro de la línea poscrítica como enfoque para estudiar el currículo.

Es muy interesante destacar a través de las obras de ambos autores los rasgos distintivos del campo de estudios curriculares en Brasil, en lo referente a dos aspectos: la temprana preocupación por el currículo como campo de estudios en relación con otros países de la región (incluida la Argentina) y las características del campo en la actualidad, en el que prevalece un tipo de mirada y de estudios del currículo, como deja ver la obra de Da Silva, de corte postestructuralista, poscrítico y postesencialista.

3. EL CONTEXTO HISTÓRICO DE APARICIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOBRE EL CURRÍCULO EN LA ARGENTINA

El currículo es una construcción social y sus significados dependen de la forma en que se construye una tradición político-educativa. La modernización del campo educativo que tuvo lugar entre los años 1960 y 1976 se caracterizó por el giro científico de la formación universitaria en educación y la aparición de los especialistas en educación. En este período histórico se ubica también la irrupción de la teoría curricular en el país.

Durante la década del sesenta se crearon organismos técnicos de planificación en el nivel nacional y se promovió la modernización del Estado a través del fortalecimiento de nuevos cuerpos profesionales (sociólogos, economistas, estadísticos, especialistas en administración, planeamiento y evaluación). Para estos tiempos el término currículo se incorpora a la jerga pedagógica de nuestro país y exactamente en 1966 se crea la primera oficina de Currículo en el Ministerio de Educación.

El término «currículo» (tal como venía siendo utilizado en los Estados Unidos desde principio de siglo) aparece en la Argentina durante el proceso de desarrollo y consolidación de la planificación educativa: entre los años 1965 y 1975 (Aguerrondo-Zoppi, 1990), y fue traído, precisamente, por los portadores y propiciadores de la estrategia modernizante del planeamiento educativo. Lo interesante es comprender el lugar que el currículo ocupó en los orígenes como un elemento de la política educativa, en la administración central de la educación: si bien el currículo se empezaba a reconocer dentro de los «aspectos cualitativos» que debían ser tomados en consideración, no

siempre era tratado en los hechos como un componente o una dimensión del planeamiento. De hecho, puede constatarse que en muchos casos –el de la propia jurisdicción nacional es un buen ejemplo– el currículo era visualizado como un sector que, por su especificidad, debía dar lugar al surgimiento de una oficina especial, generalmente paralela a la de planeamiento, en los organigramas de las estructuras administrativas.

Al mismo tiempo, los estudios universitarios en educación adquieren un estatus científico y la formación de los profesionales comienza a diferenciarse de la formación de los profesores. En 1958 se crea la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, en reemplazo de los estudios de Pedagogía, de corte generalista y filosófico. Durante este período, el surgimiento y la expansión de estas carreras universitarias consolidan la formación de un nuevo sector profesional: los licenciados en ciencias de la educación, quienes van a formar parte del personal de las oficinas técnicas que impulsan las tareas de modernización del Estado desarrollista.

La teoría curricular comienza a difundirse en la Argentina hacia mediados de la década del sesenta, a través de iniciativas continentales como la Alianza para el Progreso y la acción de organismos como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO y la International Evaluation Association. Durante este período se difunden en el país las primeras obras sobre currículo provenientes, casi exclusivamente, de los Estados Unidos. Empresas editoriales como Troquel, El Ateneo, Kapelusz, Marymar, Paidós y Losada traducen las obras de autores norteamericanos como R. Tyler, H. Taba, R. Doll, H. Johnson, J. Schwab, B. Bloom y W. Ragan. A través de la teoría curricular comienzan a difundirse nuevas tecnologías ligadas a la modernización de la enseñanza: la teoría de la evaluación y la formulación de taxonomías de objetivos operacionales.

Para sostener la política de traducciones las editoriales cuentan con subsidios del Centro Regional de Ayuda Técnica (Departamento de Estado del Gobierno de los Estados Unidos). El Centro es una organización dedicada a producir versiones en español de material fílmico e impreso originalmente en inglés que empleen los programas de cooperación técnica auspiciados por la Alianza para el Progreso. Otra agencia que subsidia es la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) mediante el CERI –Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza–. La OCDE fue instituida mediante un convenio firmado el 14 de diciembre de 1960 en París con el objetivo de promover políticas tendientes a:

• Llevar a cabo la mayor expansión posible de la economía y el empleo y un mejoramiento del nivel de vida en los países miembro, manteniendo la estabilidad financiera, y contribuir así al desarrollo de la economía mundial;
• Contribuir a una sana expansión económica en los países miembro, así como en los que no lo son;
• Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales.

Los países miembro eran: la República Federal de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía. El CERI fue creado en junio de 1968 por el Consejo de la OCDE por un período inicial de tres años con ayuda de subsidios de la Fundación Ford y del Royal Ducht Shell Group of Companies. En 1971 se extendió su labor hasta 1977. Sus objetivos estuvieron planteados en los siguientes términos:[4]

- promover y apoyar el avance de las investigaciones en el campo de la educación,
- promover y apoyar la realización de experiencias piloto,
- promover la cooperación entre los países miembro.

La Editorial Marymar abrió una colección dedicada al tema del currículo a partir de traducciones de textos del CERI. Entre sus títulos se encuentran:

- *Desarrollo del currículum* (1974; original en inglés, 1972).
- *Currículum y técnicas de edición* (1974; original en inglés, 1972).
- *El currículum para 1980* (1974; original en inglés, 1972).
- *Currículum y dirección de institutos de enseñanza* (1974; original en inglés, 1972).

Sin embargo, esta difusión e importación de literatura curricular se produce en medio de un intenso proceso de renovación del pensamiento pedagógico-didáctico argentino: los replanteos vinculados con la obra de Jean Piaget, la modernización del currículo para la enseñanza de las ciencias que realiza el Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de

4. Los objetivos fueron extraídos de *El currículo para 1980* (CERI, 1972).

las Ciencias (INEC),[5] la propuesta de áreas curriculares integradas, los debates sobre los métodos globales de enseñanza, la introducción de la matemática moderna y la gramática estructural, la educación no diferenciada por género, el cuestionamiento de la tradición nacionalista y patriótica. La tematización sobre el currículo entra en un campo discursivo atravesado por discusiones pedagógicas y metodológicas que reconocen múltiples referencias teóricas (Feldman y Palamidessi, 2003: 109-122).

Por otra parte, la Reforma Educativa impulsada entre 1968 y 1971 promueve activamente el planeamiento y la formulación operativa de objetivos didácticos, lo que se convierte en el discurso técnico-pedagógico oficial. Pese a que la Reforma fracasa en su implementación, el nuevo lenguaje logra instalarse y se difunden las obras de teoría del currículo traducidas al español, especialmente las de R. Tyler y H. Taba.

Los efectos de las acciones planificadoras no fueron los esperados, aunque este movimiento se orientó decididamente hacia la transformación del sistema educativo tradicional (Aguerrondo y Zoppi, 1990), las estrategias y propuestas nacidas de la planificación educativa, como la aparición de la microplanificación, o las estrategias de ajuste entre oferta y demanda, como la carta escolar, se encontraron con fuertes limitaciones y resistencias desde dentro del sistema educativo que, finalmente, fueron lo suficientemente tenaces como para impedir las transformaciones anheladas.

Los primeros trabajos sistemáticos producidos en la Argentina sobre las cuestiones curriculares son, ante todo, libros de texto dirigidos a los estudiantes de Profesorado del Nivel Primario. De esta época datan las dos primeras obras sobre el currículo en nuestro país: el libro de María Irma Sarubbi, *Currículum. Objetivos, contenidos, unidades*, y el libro de Oscar Combetta, *Planeamiento curricular*, ambos del año 1971. A continuación se presenta un análisis de ambas producciones.

Currículum, de María Irma Sarubbi[6]

María Irma R. de Sarubbi hizo el profesorado en Historia en la Universidad de Buenos Aires (la carrera de Ciencias de la Educación es posterior al

5. El INEC fue creado en el año 1961 con el auspicio de la OEA y se dedicó a la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales (Matemática, Física, Química y Biología). Realizaba actividades de formación de profesores y preparación de material didáctico.

6. El índice completo del libro se transcribe en el anexo de este capítulo.

período de formación de la autora) y tanto ella como su marido se desempeñaron en el campo de la educación. La autora fue profesora del Instituto Superior de Conducción Educativa que funcionaba en el Colegio Lasalle, que fue el primer instituto del país en formar directores de escuela. Este emprendimiento se daba en el contexto de la Reforma Educativa (1968-1971), con el proyecto de la creación de la Escuela Intermedia, en el cual parece haber estado muy comprometido el profesor Sarubbi. El matrimonio mantenía relación con la Organización de Estados Americanos, a través de proyectos que la agencia tenía para ese entonces en países de América latina, especialmente en Chile y en la Argentina.

El libro *Currículum. Objetivos, contenidos, unidades* se estructura alrededor de siete capítulos. No presenta ninguna introducción, prólogo ni notas preliminares; tampoco presenta una sección bibliográfica, la que hay que reconstruir a partir de las notas al pie de página. La mayoría de los capítulos concluyen con un apéndice de ejemplos o modelos para la acción docente. El primer capítulo, dedicado a la conceptualización sobre el currículo es sumamente breve –sólo 17 páginas–. Allí se destaca: «*La palabra currículum, cuyo uso se ha impuesto entre nosotros tiene connotaciones que avalan su incorporación a nuestro léxico. En primer término es ya aceptada en los medios pedagógicos de los Estados Unidos y Europa. En segundo lugar, carecemos de un vocablo único que pueda reemplazarla con acierto, pues las expresiones que viene a sustituir –plan de estudios o programa– no evidencian la idea de planificación e integración que currículum supone. Por fin, el hecho de tratarse de un término latino lo hace particularmente atrayente para nosotros ya que a los vínculos de parentesco con nuestra lengua agrega la elegancia y dignidad propia*» (1971: 15).

A continuación, la autora propone la siguiente definición de currículo: «[...] secuencia de experiencias de aprendizaje cumplidas por los alumnos bajo la guía del profesor y en la dirección señalada por los objetivos de la educación» (1971: 16).

En esta línea de pensamiento, las condiciones para diseñar un buen currículo son aquellas que permiten favorecer el aprendizaje de los alumnos y cumplir con eficacia los objetivos previamente definidos. Se cita como fuente la conferencia celebrada por la National Academy of Sciences of Woods Hole, de 1959.

El resto del capítulo se desarrolla bajo el subtítulo: «Factores que influyen en la construcción del currículum», y acerca propuestas de distintos autores, que van desde la consideración de los factores psicológicos, pasando por los intereses del alumno, hasta finalizar con los factores socioeconómicos.

Los autores de referencia del capítulo son Ralph Tyler e Hilda Taba y se citan también una serie de autores y obras representativas de la llamada «concepción técnica del currículum» (Gagné, 1967; Suárez Gómez, 1968; Saylor y Alexander, 1962; Koopman, 1968; Dewey, 1962; Gerald, 1970; Phenix, 1962; Bruner, 1965).

El capítulo dedicado a los *objetivos* aborda los siguientes temas: «Tipos de objetivos», «Funciones de los objetivos», «Clasificación de los objetivos», «Hacia una taxonomía», «Fuentes de objetivos», «Quiénes formulan los objetivos», «Metodología tentativa para la formulación de objetivos generales», «Guía para la formulación de objetivos generales», «Carta tentativa para la formulación de objetivos concretos».

El capítulo sobre *contenidos* discurre sobre los problemas didácticos de la selección y organización del contenido y la selección y organización de las actividades de aprendizaje. Incluye un «Modelo de una secuencia de actividades de aprendizaje» y un apéndice con tres tipos de ejemplificaciones: «ejemplo de selección y organización de contenidos», «ejemplo de concreción de contenidos» y «ejemplo de elaboración de contenidos».

El capítulo dedicado a la *evaluación educativa* es un capítulo extenso, que presenta una vasta bibliografía y contiene los siguientes temas: «Campos (de la evaluación educativa)», «Características de la evaluación», «Funciones», «Efectos», «Evaluación del currículum», «Metodología tentativa para un plan de evaluación del currículum».

Los dos últimos capítulos del libro incluyen una serie de «guías prácticas» para el docente y presentan «metodologías» para el «Perfeccionamiento del currículum» y la «Elaboración de planes para el desarrollo del currículum».

En síntesis, el cambio en la utilización de vocablos –plan de estudios por currículo– parece justificarse por el reconocimiento de lo que ya en el ámbito internacional se consideraba el surgimiento de la teoría del currículo en el marco de la Pedagogía Industrial (Díaz Barriga, 1991, en AAVV, 1991). Las ideas de planificación e integración de las que habla la autora a propósito del currículo recuerdan la concepción tecnológica del currículo plasmada en textos como los de Tyler (1949) y Taba (1962), autores reiteradamente citados por Sarubbi. Si bien la autora menciona a Europa como un centro de producción reconocido, la bibliografía citada a lo largo del libro es casi exclusivamente norteamericana, e incluye el reconocimiento de un autor de América latina, Calixto Suárez Gómez (Ecuador), considerado por Sarubbi como el precursor en temas de currículo en la región.

La bibliografía consultada por Sarubbi a lo largo del libro también nos arroja algunos datos de interés: la autora maneja un noventa por ciento de

los textos en sus versiones originales y el espectro de publicación abarca en su mayoría los años sesenta, lo que indica la actualización de la autora. Los textos de referencia son clásicos en los temas que aborda el libro, muchos de los cuales se convirtieron, en años posteriores a la publicación de la obra de Sarubbi, en bibliografía obligada en el campo de la didáctica.

Las líneas teóricas que aparecen con mayor fuerza como «de referencia» son: textos de autores pertenecientes a las corrientes conductistas y neoconductistas para el tema de los objetivos; varias referencias a autores del movimiento de reforma de los sesenta en los Estados Unidos, con citas de la denominada corriente clásico-tradicionalista para el tratamiento del tema de contenidos; y una fuerte y casi hegemónica presencia de la corriente tradicional o tecnológica para abordar los temas de diseño del currículo.

Planeamiento curricular, de Oscar Combetta[7]

Planeamiento curricular aborda una serie de temas característicos del ámbito de la didáctica general, y los seis capítulos que lo constituyen «ofrecen las bases de una metodología renovada a nivel de Departamento y Aula».

El libro no toma una posición sobre «el currículo», lo que se evidencia por la ausencia de definiciones conceptuales y de bibliografía. Más bien pretende «renovar» a través de la nueva terminología «curricular» problemas clásicos del planeamiento didáctico: «Con *Planeamiento curricular* se podrán organizar funcionales currículas como medio para exponer lo que el educador "piensa hacer" y adecuadas Unidades Didácticas como instrumento para precisar lo que el alumno "debe hacer"».

Las formas didácticas, las técnicas operativas, las actividades extraescolares y los métodos orientadores y organizadores expuestos posibilitarán el proceso enseñanza-aprendizaje».

Los temas que constituyen los capítulos del libro son: «La escuela y el alumno», «El educador», «El aprendizaje», «El Currículo» y «La Didáctica». En los capítulos dedicados al Currículo y a la Didáctica se presentan principios, metodologías, sugerencias, ejemplos, para «facilitar», «orientar», «dirigir», la tarea de las escuelas y los docentes.

Con relación al currículo el autor señala:

> La realidad educativa moderna impone que cada ciclo de la enseñanza esté regido por un currículo bien concebido y estructurado. El currículo --como fruto

7. El índice completo del libro se transcribe en el anexo de este capítulo.

> de la educación moderna– aparece para señalar todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hablar de currículo de la escuela elemental, intermedia o media, es determinar los factores que posibilitan la existencia del momento educativo. El término «currículo» se introduce como signo básico y fundamental de la organización educativa. Su sola mención da idea de que se está hablando de la vida escolar del alumno: su desarrollo, sus experiencias, su capacidad, sus relaciones, su orientación, sus actividades... El sostener que el aprendizaje es «el cambio de conducta» como «resultado de las propias experiencias» exige el establecimiento del currículo como estructura base del proceso escolar. [...] Todo currículo escolar debe ser concebido para permitir que el alumno se integre con su medio a través de las experiencias que comparte y las actividades que realiza bajo la orientación del educador. El logro de ese objetivo se alcanza siempre que el currículo sea estructurado a nivel de Organismo Educacional con una metodología [...] (Combetta, 1971: 39).

La metodología tendrá en cuenta: el fin de la educación, como base filosófica del sistema educativo; los objetivos generales del nivel educativo (objetivos de nivel); el medio socioeconómico; la evolución psico-biológica del alumno para definir los objetivos generales de cada ciclo escolar (objetivos de ciclo). Como única cita bibliográfica del capítulo dedicado al currículo se encuentra un documento de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, del año 1968.

Tanto Sarubbi como Combetta sistematizan el enfoque curricular en una presentación canónica del modelo racional de Tyler. El currículo supone una metodología integral y sistémica orientada a la producción planificada de experiencias educativas y, a su vez, los docentes deberán operativizar el currículo en el aula.

Si bien se reconoce un esfuerzo por «aggiornar» los índices de las publicaciones con la terminología en franca expansión en la época, las obras de ambos autores presentan temas y problemas típicos de los cuales se ocupaban hasta el momento las cátedras de Metodología de la Enseñanza o Planeamiento y Conducción del Aprendizaje. Una didáctica de corte psicologizante que tuvo un fuerte impacto en los años setenta en nuestro país.

A partir del golpe militar de 1976, se produjo un congelamiento del debate educativo y un enorme retroceso de la reflexión pedagógica. La censura y el control ideológico obstruyeron la llegada de autores o visiones críticas. Al mismo tiempo, algunas editoriales (Troquel, Marymar, El Ateneo) continuaron traduciendo literatura norteamericana de perfil técnico-instrumental.

Al producirse la recuperación de la democracia, se suceden una serie de importantes esfuerzos, en varias jurisdicciones del país, por llevar adelante

distintas propuestas de innovación curricular para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, que parecían estar dando cuenta de un modo de «pensar» la práctica del currículo cualitativamente diferente de lo que venía sucediendo en la década anterior. Es así, que en proyectos más recientes llevados a cabo por distintas jurisdicciones, como la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Entre Ríos, Río Negro, La Pampa, entre otros, aparecen las siguientes características inherentes a las propuestas de innovación: la participación de los distintos sujetos del sistema educativo en procesos de elaboración del nuevo currículo, la investigación entendida como la reflexión y superación de las prácticas curriculares.

Hacia finales de la década del ochenta ciertas corrientes críticas del currículo habían comenzado a difundirse en nuestro medio a través de textos de un grupo pequeño de autores mexicanos y españoles que traducen y sistematizan los debates y corrientes del campo curricular anglosajón (como quedó reflejado en los antecedentes teóricos presentados en este trabajo en el apartado 2). La sociología inglesa del currículo (Bernstein, Young) y las versiones neomarxistas (Giroux, Apple) empiezan a ser consideradas en los medios académicos argentinos. Estos años sirvieron para que la comunidad académica actualizara sus conocimientos en torno a la cada vez más elusiva y abarcadora noción de currículo.

La literatura que comienza a leerse, o bien cuestiona la concepción técnica como modalidad para la elaboración del currículo, fundamentalmente a través de las obras de autores como Schwab y Stenhouse, o bien descentra su mirada del problema del diseño del currículo y aporta nuevos elementos conceptuales y metodológicos entre los cuales se destacan: el interés por historizar tanto las prácticas profesionales como el devenir cotidiano de los currículos; el interés por historizar el devenir de las disciplinas en el currículo; la reflexión acerca del problema de la participación en los procesos de elaboración curricular; la necesidad de contar con metodologías alternativas para la evaluación del currículo; entre otros.

4. NOTAS DEL DISCURSO SOBRE EL CURRÍCULO EN LA ARGENTINA: SU EMERGENCIA EN LA DÉCADA DEL NOVENTA

Sobre el tipo de producción escrita

Con el inicio de la transición democrática a partir de 1983, y la consiguiente necesidad de reestructuración también en el campo educativo, era

fácil suponer que se creaba en el país un clima propicio para la incorporación de una serie de producciones extranjeras sobre el currículo, fuertemente innovadoras desde el punto de vista conceptual, y que podrían dar pie para iniciar un proceso de consolidación del campo del currículo local; independiente de otras tradiciones académicas en educación. Más aún si, como ya indicamos, el currículo estaba y está en el centro de las políticas educativas que se implementaban y se implementan desde el nivel central de la educación.

Teniendo en cuenta esta particular situación, se consideró necesario esforzarse en analizar el discurso sobre el currículo en nuestro país que abordó lo producido por pedagogos argentinos durante los años ochenta y noventa, con el fin de presentar un diagnóstico del campo del currículo local en la actualidad. Se relevaron libros y revistas del período y se abordaron también documentos anteriores a esa época y/o historias orales, con la intención de reconstruir tradiciones pedagógicas que puedan haber influido en el estado actual de la producción escrita sobre el currículo.[8]

El análisis de lo producido en la Argentina a partir de la recuperación democrática en 1983, arroja resultados que ponen en duda la existencia de un campo de estudios del currículo en el país y presenta características propias con relación a otros países de la región.[9]

La centralidad que comenzó a tener el currículo en los procesos de reformas de los años ochenta y noventa hizo necesario salir a responder técnicamente, lo que dio impulso al desarrollo del sector de especialistas en educación, quienes se encontraron con el desafío de responder a los problemas del currículo sin contar con espacios sistemáticos de formación y discusión teórica. Para quienes estábamos interesados en la temática curricular, una buena oportunidad de desarrollo ha sido la actividad profesional.

Los procesos de reforma educativa de la década del noventa han disparado el trabajo de elaboración curricular, de suerte que hoy hay muchos profesionales que han participado, por lo menos una vez o por un tiempo, en la

8. El libro suele constituir la obra máxima de un autor y con el tiempo adquiere cierto aire noble. Por su lado, la revista es un medio más ágil que el libro, un medio de exploración previo al libro, y un medio más sensible a las innovaciones, a la presentación de temas emergentes y nuevas tendencias, en suma, un medio donde encontrar previamente algunos planteos que años más tarde se cristalizarán, o no, en el libro. Muchos de los artículos que se analizaron constituyen presentaciones parciales de tesis que luego se publicaron en formato libro.

9. Entre 1983 y 1998 se publicaron 29 libros sobre currículo y se escribieron 25 artículos sobre el tema en revistas académicas especializadas en educación. La progresión año a año nos dice que, para el período estudiado, sólo comienza a tener cierto volumen la publicación de libros sobre currículo a partir del año 1994, y algo similar ocurre con los artículos de las revistas.

elaboración de un currículo, y los temas curriculares se han inscripto con fuerza en la agenda pedagógica contemporánea: hoy se habla de currículo y de dispositivos curriculares, mientras que años atrás se hablaba de planificación, de contenidos mínimos o de plan de estudios. En el marco de los procesos de reforma, el currículo se recorta como un objeto específico que comienza a ser el foco de análisis relevantes. Se propone además como un conjunto de contenidos en la formación de los futuros maestros y profesores, lo que va a tono con su importancia para la comprensión de algunos procesos educativos contemporáneos.

No obstante la magnitud de estos movimientos, no tuvieron su correlato en un aumento de la potencialidad de análisis de los problemas curriculares ni en la densidad conceptual de la producción. Se observa un notable fraccionamiento de los saberes con respecto al currículo, y la producción teórica local relevada (Feeney, 2001) da cuenta de una amplia variedad de temas con poco desarrollo sobre los problemas teóricos del campo.

Teniendo en cuenta la temática en estudio, es posible clasificar la producción teórica local en dos grandes categorías: en primer lugar, aquella vinculada con el tema de *diseño e innovación curricular*, donde se encuentran trabajos sobre:

- el relato de experiencias provinciales de cambio curricular (especialmente a partir de la recuperación democrática, momento en el que se inician importantes esfuerzos en varias jurisdicciones del país por llevar adelante propuestas de innovación curricular en distintos niveles del sistema educativo);
- el impacto de las reformas curriculares en el trabajo de los docentes, y pautas para la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Curriculares Institucionales (PCI) (a partir de la Reforma Educativa producida en los años noventa).

En segundo lugar, los trabajos sobre *los participantes en el desarrollo del currículo*, que incorporan las preocupaciones de los enfoques prácticos y críticos de teorización curricular. Este segundo grupo es inferior en cantidad de trabajos.

Podemos afirmar que, para el caso argentino, no ha cambiado demasiado la situación que Feldman y Palamidessi (1994) definieron en su oportunidad como de «debilidad normativa de la teorización curricular»: los procesos de reforma no han destilado procedimientos reconocidos de diseño, parámetros

de evaluación de las políticas curriculares, o programas de investigación destinados a producir saber sobre los procesos del currículo en sus diferentes ámbitos.

Sin embargo, se pueden señalar algunas rupturas en el tipo de producción analizada –no sólo en cuanto a la temática privilegiada, sino en cuanto al enfoque teórico propuesto–. En este sentido, no son pocos los trabajos que a partir de los años noventa comienzan a dar cuenta, aunque tardíamente en relación con otros países de nuestra región, de una preocupación cada vez mayor por generar un espacio de producción e investigación de los estudios del currículo en nuestro país.

Trabajos todos ellos publicados frecuentemente en revistas académicas o en ponencias en congresos, más que en el formato «libros». Autores más bien jóvenes, que trabajan temáticas diversas y desde perspectivas diferentes. Algunos más centrados en cuestiones teóricas para decidir acerca de la normatividad curricular, cuestiones relacionadas con las prácticas docentes y el currículo, y otros definidamente a favor de reflexiones teóricas y acciones prácticas acerca de lo que denominan «currículo en acción».

Sobre la posibilidad de constitución de un campo de estudios del currículo en el país

La pregunta por la posibilidad de constitución de un campo de estudios sobre el currículo en el país estaba planteada. Se acordó con la idea de campo intelectual tal como fue conceptualizada por Bourdieu (1983), Foucault (1970) y Bernstein (1985, 1988) y retomado por Díaz (1995): «*La noción de campo, como una opción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia individual (o de la filosofía de la conciencia), de la obra individual con su temporalidad propia* [...], *y plantea la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder*» (Díaz, 1995: 336-7).

Tomando a Schwab (1964), una característica inherente a cualquier campo disciplinar es la producción discursiva sobre el objeto de estudio que expresa problemas, debates y temas que impactan en el mismo objeto. Los aspectos que según Schwab (1964) definen una disciplina teórica son tres:

1) los límites del campo disciplinar; 2) las formas de proveer evidencia y la veracidad de ciertas declaraciones o generalizaciones; es decir, qué clase de metodología es legítima dentro de un determinado campo de investigación, lo que Schwab denomina *sintaxis*; y 3) la identificación de conceptos básicos que guían la investigación y dan lugar a generalizaciones de diferentes tipos, esto es, la *estructura sustantiva* de la disciplina.

Siguiendo a los autores de referencia, proponemos hacer un ejercicio de visualización del campo del currículo local en dos sentidos: en tanto instancia relativamente autónoma y estructurante de posiciones, oposiciones y disposiciones; y en tanto subcampo relacionado con el campo intelectual de la educación en su conjunto. Y a continuación intentaremos responder la pregunta sobre la posibilidad de constitución de un campo de estudios del currículo en nuestro país.

Teniendo en cuenta la conceptualización de campo de Bourdieu (1983), en lo que afecta a los estudios curriculares, el intercambio entre los productores del discurso sobre currículo en la Argentina se hace difícil porque no existen reglas de juego comunes a todos ellos: no existe un «mercado único» donde circule la producción intelectual. Según Bourdieu, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones entre posiciones. Se puede comparar el campo a un juego: así, hay apuestas que resultan de la competición entre los jugadores. Y si entre ellos no surgen antagonismos, a veces feroces, es porque otorgan al juego y a las apuestas una creencia (doxa), un reconocimiento que no se pone en tela de juicio (los jugadores aceptan, por el hecho de participar en el juego, que dicho juego vale la pena de ser jugado). En todo campo existen cartas válidas y eficientes –llamadas triunfos– cuyo valor relativo varía según los campos y según los estados sucesivos de un mismo campo. En todo campo existe también un capital que es el factor eficiente de un campo dado y permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, existir en determinado campo.

En relación con el currículo, podemos decir que no existe un grado de capital cultural acumulado cuya posesión funcione como requisito para ingresar al campo. Se pone de manifiesto una débil estructuración y una baja autonomía relativa del «campo» de los estudios curriculares en la Argentina, que impacta de tal forma que la decisión acerca de qué se investiga y cómo, y la evaluación de esas producciones, vienen impuestas desde afuera, desde otros campos disciplinares con mayor tradición en nuestro país, tales como el de la didáctica y la política.

Probablemente esto se vincule con la «satelización»[10] de los estudios curriculares, que se encuentran incluidos en campos disciplinares de mayor tradición en nuestro país. Entendidas en términos de negociación, de conflicto y de poder –tal como lo mencionara Tomáz Tadeu Da Silva– las características de la producción sobre el currículo están regladas por las prácticas de teorización[11] que la didáctica considera válidas. Si nos encontramos en el paradigma del *cómo*, es de esperar que la producción sobre currículo se centre fundamentalmente en cuestiones ligadas a los problemas del diseño y la gestión de éste.

Los discursos educativos y las teorías referidas a la educación se encuentran en el marco de las ciencias sociales y se ven afectadas por la polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, la ciencia, la noción de realidad, la problemática metodológica, la validez científica y el rigor conceptual, que si bien no vamos a explicitar especialmente, no podemos dejar de mencionar.

El juego de significados que aparece en las ciencias sociales requiere un abordaje conceptual que tome en cuenta su complejidad: del mismo modo que cualquier discurso sobre educación, el discurso sobre el currículo se refiere a un objeto que implica una acción social, y debido a ello articula diferentes funciones vinculadas con la práctica, y utiliza un tipo de código que lo caracteriza.

Entender que los mensajes se superponen y tienen referentes en distintos universos, sin por ello dejar de constituirse en un tipo de saber, significa darse cuenta de que las visiones construidas desde un centro tienden a negar las diferencias. En el caso al que nos referimos, esto permite entender por qué en nuestro país el discurso sobre currículo aparece como satélite del discurso didáctico y político.

10. Satélite: (del latín «satelles-itis»: miembro de una escolta) se aplica al Estado o país teóricamente independiente, pero, de hecho, sujeto a la tutela de otro más poderoso, generalmente vecino suyo (Moliner, 1994). En el campo del currículo los países poderosos estarían representados por la didáctica y la política educativa, en tanto que el currículo funcionaría como satélite.

11. En palabras de Carr «Un modo de empezar a ocuparse de la relación entre teoría y práctica como proceso público consiste en considerar la teoría y la práctica en términos de relaciones sociales y estructuras sociales. Podríamos comenzar contemplando estas relaciones sociales en términos de roles [...] no se trata sólo de que los lugares y tiempos en los que teorizar estén separados de los lugares y tiempos de práctica. [...] El análisis de la teoría y la práctica en términos de roles no tarda en hacerse confuso cuando pensamos en la complejidad de las relaciones entre las teorías y prácticas de los llamados teóricos y las teorías y prácticas de los llamados prácticos. Necesitamos aclarar exactamente qué prácticas (y de quiénes) y qué teorías (y de quiénes) se consideran en cada momento [...]» (Carr, 1996: 33).

Por último, resulta pertinente mencionar el impacto del campo disciplinar de la sociología de la educación o insistir en el de la política educativa en la configuración del «campo» de los estudios curriculares en la Argentina. Sin embargo, es objeto central del análisis que realizamos referirnos a las relaciones que vinculan el «campo» del currículo con el de la didáctica.

La Argentina es partícipe de una tradición educativa que reconoce en la didáctica de la Europa meridional sus «modos» de pensar los problemas de la educación y la enseñanza. Este marco referencial heredado constituye un horizonte de sentido que guía nuestra manera de pensar e influye en nuestros lenguajes, forma parte de una determinada tradición histórica y, como tal, da lugar a comunidades discursivas determinadas.

Según Camilloni: «Existe todavía una clara controversia acerca de si la Didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la Psicología Educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el Currículum» (Camilloni, 1996: 22).

Señalando otros problemas de la misma situación, Antonio Bolívar describe para el caso español las particularidades del diálogo entre la didáctica y el currículo, y el impacto de la introducción del discurso curricular en el profesorado español:

> La introducción del corpus teórico curricular supone un enfoque propio de entender la realidad educativa. El discurso curricular para tomar cuerpo en el profesorado y en las escuelas, a falta de la tradición histórica, precisa un contexto organizativo y una nueva profesionalidad del profesorado. A falta de ello, para una mayoría del profesorado resulta ajeno a su cultura pedagógica y tradición didáctica quedando en la práctica como una retórica.
>
> El enfoque curricular ha supuesto nuevos modos de pensar y hacer la educación pero para una inmensa mayoría del profesorado, al haberse inscripto en el mismo marco organizativo y cultural, ha quedado limitado al formato difundido por la Administración. Las nuevas propuestas de cambio, si no van acompañadas por similares contextos originarios que les dan sentido, son embestidas por las culturas heredadas. Y en este caso –que es el nuestro– quedan más bien como una retórica, jerga o burocracia (Bolívar, 2003: 2).

En el caso argentino, el marco referencial heredado –la tradición didáctica europea secular– constituye un horizonte de sentido que guía nuestra manera de pensar e influye en nuestra producción escrita. Esto se refleja en el tratamiento que los textos argentinos hacen del currículo, cuya máxima expresión son las obras de Oscar Combetta e Irma Sarubbi.

Reconociendo la potencialidad teórica que ha tenido el discurso curricular, es imposible recomponer la didáctica general al margen del campo del currículo. En nuestro contexto, como cruce de tradiciones recibidas (tradición didáctica y entrada de la teorización curricular), estamos obligados a integrar la teoría curricular a la didáctica general.

Ahora bien, sin dejar de reconocer que la emergencia del discurso curricular en el mundo anglosajón tematiza con fuerza la discusión sobre el contenido y los propósitos de la escuela y lo convierte en el eje de un campo de estudios, nos interesa señalar que la didáctica se ha ocupado del tema del contenido y los propósitos de la escuela, mucho antes de que surgiera el discurso sobre el currículo. Un ejemplo de esto es lo que sucede en Alemania con la didáctica que viene profundizando la dimensión teórica de la formación humana. En palabras de Klafki: «[...] en términos de la Didáctica esto implica la constante reflexión sobre las relaciones entre escuela y enseñanza de una parte (sus objetivos, contenidos, formas de organización y método) y las condiciones sociales y procesos, de otra. [...] Yo ahora uso Didaktik conjuntamente para la dimensión de objetivos y contenidos, y para la dimensión de métodos, teniendo en cuenta los condicionamientos existentes a nivel personal o institucional» (Klafki, 1995: 14).

En la Argentina, la reflexión sobre el contenido y los propósitos de la escuela ha sido constitutiva de la didáctica. Como bien queda expresado en el capítulo «Justificación de la didáctica» en esta misma obra, las cuestiones curriculares básicas sobre qué y para qué enseñar en cada ciclo de vida aún no han sido resueltas y desde la didáctica es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que la sustentan.

ANEXO

A. Índice del libro de María Irma Sarubbi, *Currículum. Objetivos, contenidos, unidades*

1: Currículum
Concepto
Condiciones de un buen currículum
Factores que influyen en la construcción del currículum (psicológicos, socioeconómicos, culturales y lógicos)
2: Planeamiento educativo
Planeamiento del currículum
3: Objetivos
Tipos de objetivos
Funciones de los objetivos
Clasificación de los objetivos
Hacia una taxonomía
Fuentes de objetivos
Quiénes formulan los objetivos
Metodología tentativa para la formulación de objetivos generales
Guía para la formulación de objetivos generales
Carta tentativa para la formulación de objetivos concretos
4: Contenido
Selección de contenidos
Selección de una estructura organizativa
Organización del contenido
Selección de actividades de aprendizaje
Organización de las experiencias de aprendizaje
Modelo de una secuencia de actividades de aprendizaje
Apéndice
Ejemplo de selección y organización de contenidos
Ejemplo de creación de contenidos
Ejemplo de elaboración de contenidos
5: Evaluación educativa
Campos
Características de la evaluación
Funciones
Efectos
Evaluación del currículum
Metodología tentativa para un plan de evaluación del currículum
Segunda parte: Perfeccionamiento del currículum
Inducción del cambio del currículum
Modos de perfeccionamiento
Modos formales

Metodología tentativa para el perfeccionamiento del currículum
7: Elaboración de planes para el desarrollo del currículum
Plan anual
Partes
Plan de la unidad didáctica
Plan diario
Guías prácticas
Guías del estudiante
Epílogo

B. Índice del libro de Oscar Combetta, *Planeamiento curricular*

Presentación
1. La escuela y el alumno
2. El educador
3. El aprendizaje
Teorías del aprendizaje
Principios del aprendizaje
Formas del aprendizaje
Proceso del aprendizaje
Esquema del planeamiento curricular
Esquema del proceso curricular
4. El currículo
Esquema de la actividad del educador en el planeamiento curricular
Planeamiento de la currícula a nivel de departamento
Principios de la Unidad de Enseñanza
Planeamiento de la Unidad Didáctica a nivel de aula
Principio de la unidad didáctica
Sugerencias finales
Metodología del Plan del Currículo
Metodología del Plan de la Currícula
Metodología del Plan de la Unidad Didáctica
5. La Didáctica
Didáctica del currículo a nivel de Organismo Educacional
1° Niveles educativos
Enlace de los niveles
2° Etapas del aprendizaje
Proceso intelectual
Procedimientos de adquisición
Perfil de las etapas
Perfil de la escuela elemental
Perfil de la escuela intermedia
Perfil de la escuela media

Didáctica de la currícula a nivel de Departamento
3° Objetivos de la enseñanza
4° Métodos y procedimientos didácticos
El método didáctico
La realización educativa
El procedimiento didáctico
El método de enseñanza
Métodos pedagógicos modernos
El trabajo grupal
La asignación de tareas
El estudio dirigido
5° Técnicas Operativas de Aprendizaje
La nueva técnica
La técnica didáctica
Técnicas de grupo
Grupo de discusión
Grupo de elaboración
Debate dirigido
Foro
Panel
Seminario
6° Unidades de Enseñanza
Planeamiento de la Unidad de Enseñanza
• Esquema del planeamiento de unidades
7° Medios didácticos auxiliares
8° Evaluación
Evaluación del rendimiento escolar
Didáctica de la Unidad Didáctica a Nivel de Aula
9° Unidades didácticas
Planeamiento de la Unidad Didáctica
Esquema de la integración de las unidades
La Unidad Didáctica y los niveles de enseñanza
10° Actividades
La actividad extraclase
6. La clase
La estructura didáctica
En el nivel elemental
En el nivel intermedio
En el nivel medio
Los métodos didácticos
Métodos orientadores
Métodos organizadores
La lección
El plan de clase
Metodología del plan de clase
Esquema del plan de supervisión de la clase

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (1991): *Antología: El campo del currículum*, vols. I y II, México, CESU-UNAM.

Aguerrondo, I.; Uralde, B. y Walter, L. (1991): «Las innovaciones curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación», en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año III, nº 5.

Aguerrondo, I. y Zoppi, A. M. (1990): *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*, Buenos Aires, Troquel.

Amantea, A.; Cappelletti, G.; Cols, E. y Feeney, S. (2004): «Concepciones sobre el currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en la Argentina», *Education Policies Analysis Achivment* (revista electrónica), <epaa.asu.edu/epaa/v12n40/>

Bernstein, B. (1985): «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», en *Revista Colombiana de Educación*, 1er. semestre.

——(1988): *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal.

——(1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985): «Hacia una teoría del discurso pedagógico», en *Revista Colombiana de Educación*, nº 15.

Bolívar, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, Universidad de Granada (España).

——(2003): «Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres», Reunión Área Didáctica y Organización Escolar, Valencia, 15 y 16 de mayo de 2003 (mimeo).

Bourdieu, P. (1983): *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1998, 20ª ed.): *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI.

Bruner, J. (1965): *The Process of Education*, Cambidge, Mass., Harvard University Press.

Camilloni, A. (1996): «De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica», en Camilloni, A. y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza (1974): *Desarrollo del currículum*, Buenos Aires, Marymar. (Original en inglés, 1972, de Organization for Economic Co-operation and Development.)

Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza (1974): *Currículum y técnicas de edición*, Buenos Aires, Marymar. (Original en inglés, 1972, de Organization for Economic Co-operation and Development.)

Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza (1974): *El currículum para 1980*, Buenos Aires, Marymar. (Original en inglés, 1972, de Organization for Economic Co-operation and Development.)

Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza (1974): *Currículum y dirección de institutos de enseñanza*, Buenos Aires, Marymar. (Original en inglés, 1972, de Organization for Economic Co-operation and Development.)

Combetta, O. (1971): *Planeamiento curricular*, Buenos Aires, Losada.

Contreras Domingo, J. (1994): *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal.

Da Silva, T. (1995): *Escuela, conocimiento y currículo. Ensayos críticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila. [Original en portugués: «O que produze e o que reproduz en educação. Ensaios de Sociologia da Educação».]

—— (1999): *O Currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*, Porto Alegre, Autêntica.

(1999): *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Porto Alegre, Autêntica.

Davini, C: (1999): *Currículum.* Carpeta de Trabajo de la Licenciatura en Educación de la Universidad Virtual de Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.

De Alba, A. (1991): *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, CESU-UNAM.

——(1991): *Evaluación curricular*, México, CESU-UNAM.

Dewey, J. (1962): «My pedagogic creed», en Taba, H., *Curriculum Development*, Nueva York, Harcourt, Brace and World, p. 526.

Díaz, M. (1993): *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Universidad del Valle, Centro Editorial.

——(1995): «Aproximación al campo intelectual de la educación», en: Larrosa, J. (ed.): *Escuela, poder y subjetivación*, Colección Genealogía del Poder, Barcelona, La Piqueta.

Doll, W. (1997): *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*, Porto Alegre, Artes Médicas. (Original en inglés, 1983.)

Feeney, S. (2001): Tesis de Maestría en Didáctica: «El campo del currículum en la Argentina. Un análisis de los discursos que acerca del currículum producen los pedagogos argentinos: 1983-1998», Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Feeney, S. y Cappelletti, G. (2002): «Una propuesta metodológica para sistematizar la producción discursiva en el campo del currículo», Universidad Nacional de La Pampa, *Revista Praxis Educativa*, año VI, vol. 6: 61-68.

Feeney, S. (2003): «Curriculum Studies in Argentina: documenting the constitution of a field», en Pinar, W. (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Feldman, D: (1994): *Currículum, maestros y especialistas*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994): «Viejos y nuevos planes», en *Revista Propuesta Educativa*, año 6, nº 11, FLACSO-Miño y Dávila, págs. 69-73.

—— (2003): «The development of Curriculum Thought in Argentina», en Pinar, W. (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc., cap. 6: 109-122.

Foucault, M. (1970): *El orden del discurso*, Barcelona, Pre-texto.

Furlan, A. y Pasillas, M. A. (comps.) (1989): *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Itzcala UNAM.

Gagné, R. (1967): «Curriculum research and the promotion of learning», en Johnson, M., *Definitions and Models in Curriculum Theory*, extraído de *Educational Theory*, vol. 17, nº 2: 30, abril.

Gerald, A. (1970): «Humanisme contemporaine et crise de culture», en *L'Université Moderne*, nº 29, París, marzo.

Gimeno Sacristán, J. (1986): *La pedagogía por objetivos*, Madrid, Morata.

—— (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Buenos Aires, REI.

—— (1991, 1ª ed.: 1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Peréz Gómez, A. (comps.) (1989): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.

Goodson, I. (ed.) (1988): *International Perspectives in Curriculum History*, Londres, Routledge.

—— (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.

—— (2000): *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro.

Grundy, S. (1991): *Teoría y praxis del currículum*, Madrid, Morata.

Hamilton, D. (1999): «La paradoja pedagógica», en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila, año X, nº 20: 6-13.

Huebner, D. (1976): «The moribund curriculum field: it's wake and our work», en *Curriculum Inquiry*, nº 6: 153-167.

Jackson, P. (ed.) (1992): *Handbook of Research on Curriculum*, Nueva York, MacMillan.

——(1996, 4ª ed.): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata. (Original en inglés, 1968.)

Jenkins, D. (1991): «Curriculum Research», en Levy, A. (1991), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford, Pergamon Press.

Jhonson, H. (1974): *Currículum y educación*, Buenos Aires, Paidós.

Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.

Klafki, W. (1995): «Didactic analysis as the core of preparation of instruction» (orig. 1958), *Journal of Curriculum Studies*, 27 (1): 13-30.

Kliebard, H. (1976): «Curriculum theory: give me a "for instance"», en *Curriculum Inquiry*, nº 6: 257-269.

Koopman, R. (1968): «My town –planning the american community and its school– toward a twentieth century solution», en Koopman, R., *Desarrollo del curriculum*, Buenos Aires, Troquel.

Lawn, M. y Barton, L. (1980): «Curriculum studies: reconceptualization», en *Journal of Curriculum Theorising*, nº 2, 1: 47-56.

Levy, A. (1991): *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford, Pergamon Press.

Lundgren, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.

Magendzo, A. (1986): *Currículum y cultura en América Latina*, Programa interdisciplinario de investigaciones en educación (PIIE), Santiago de Chile.

Meyer, J. (1992): *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, Washington, The Falmer Press.

Moliner, M. (1994): *Diccionario de uso del español, Madrid*, Gredos.

Moreira, A. F. (2000): *Currículos e Programas no Brasil*, San Pablo, Papirus.

Ornstein, A. y Behar, L. (eds.) (1995): *Contemporary Issues in Curriculum*, Boston, Allyn and Bacon.

Phenix, Ph. (1962): «The use of disciplines as curriculum content», en Harry Passow (ed.), *Curriculum Crossroads*, Nueva York, Teachers Colleges Press, Columbia University.

Pinar, W. (1978): «The reconceptualization of curriculum studies», en: *Journal of Curriculum Studies*, págs. 205-214.

Pinar, W. (1998): *Curriculum. Toward New Identities*, Nueva York, Garland Publishing Inc.

Pinar, W. y otros (1995): *Understanding Curriculum*, vol. 17, Nueva York, Peter Lang Publishing Inc.

Popkewitz, Th. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

Revista Educaçao e Realidade: «Currículo e política de identidade», Porto Alegre, FACED/UFRGS, v. 21, nº 1, junio 1996.

Rosenbloom, P.: «Modern viewpoints in the curriculum», *National Conference in Curriculum Experimentation*, Nueva York, McGraw Hill Book Co., p. 312.

Sarubbi, I. R. de (1971, 1ª ed.): *Currículum*, Buenos Aires, Stella.

Saylor, J. y Alexander, W. (1962): *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, Nueva York, Holt, Rinehart and Wilson, p. 5.

Schwab, J. (1964): «Structure of the disciplines: Meanings and significances», en *The Structure of Knowledge and Curriculum*, Chicago, Rand Mc Nally.

——(1973): *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, Buenos Aires, El Ateneo. (Original en inglés, 1969.)

Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

Suárez Gómez, C. (1968): «Currículum», Congreso de Determinación de la Terminología Pedagógica, en *Revista Ecuatoriana de Educación*, nº 28.

Taba, H. (1991, 9ª ed.): *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel. (Original en inglés, 1962, *Curriculum Development*, Nueva York, Harcourt, Brace and World.)

Tyler, R. (1986): *Principios básicos del currículo, Buenos Aires, Troquel.* (Original en inglés, 1942, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, Sylabus Division, The University of Chicago Press, 24ª reimpresión.)

8

ACERCA DE LOS USOS DE LA TEORÍA DIDÁCTICA

Laura Basabe

1. DIDÁCTICA Y TEORÍAS DIDÁCTICAS

Desde que a mediados del siglo XVII Comenio definió la tarea de la didáctica en torno al propósito de encontrar *«un artificio universal para enseñar todo a todos»*,[1] la disciplina ha ido reformulando sus preocupaciones y su contenido, en parte, como consecuencia de los cambios del propio objeto a partir de la institucionalización de la enseñanza en grandes sistemas escolares; en parte, como resultado de la incorporación de aportes provenientes de otros campos teóricos que, a la vez que permitieron una mejor comprensión de los fenómenos estudiados, señalaron dimensiones del objeto antes ignoradas.[2]

1. En la *Didáctica Magna*, publicada en 1657, recogiendo un conjunto de influencias circulantes en su tiempo, Comenio sostenía: *«Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es,* un artificio universal para enseñar todo a todos. *Enseñar realmente de un modo cierto de tal manera que no pueda menos que obtenerse resultados. Enseñar* rápidamente, *sin molestias ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes, al contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con* solidez, *no superficialmente, ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda. Finalmente, nosotros demostramos todo esto* a priori, *es decir, haciendo brotar, como de un manantial de agua viva, raudales constantes de la propia e inmutable naturaleza de las cosas, las cuales, reunidas en un solo caudal,* forman el universal artificio para organizar las escuelas generales» (Comenio, 1982). (El destacado es propio.)

2. El capítulo «Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo»

Indudablemente, el origen de los primeros intentos de sistematización de la enseñanza y de las primeras reflexiones didácticas está indisociablemente ligado al problema de la escolarización de grandes poblaciones. La intención de Comenio puede interpretarse como la búsqueda no sólo de un método que permitiera enseñar todo a todos, sino además –y en consonancia con el temperamento de su tiempo– del dispositivo adecuado para hacerlo. Pero la época desconocía los grandes sistemas escolares en los que se organiza la enseñanza en la actualidad, y la enseñanza se desarrollaba a través de los servicios ofrecidos por maestros que atendían a varias familias en su domicilio o en un local rentado a partir de un programa propio.[3] Los siglos XVI y XVII vieron nacer la «escuela moderna» –en oposición a la «clásica» o la «medieval»– y, atizada por la Reforma, expandirse de una manera inusitada la enseñanza escolar; pero recién en el curso del siglo XIX, bajo el patrocinio de los emergentes Estados nacionales, ese conjunto de instituciones se articularon en sistemas nacionales de enseñanza (Hamilton, 1996).

La creación y difusión de los sistemas educativos transformó la enseñanza.[4] «*El cambio pedagógico (o proceso laboral) más importante del siglo XIX, sin embargo, fue la introducción del procesamiento en serie de los educandos. Esta innovación, estrechamente relacionada con el surgimiento de escuelas con múltiples maestros, culminó en la década de 1870 con la aparición de la enseñanza por clases. En las escuelas con tamaño suficiente, se movía a los niños en lotes a través del programa de estudios [...] Por medio de estas reformas, el Estado, en vez del maestro, se convirtió en el administrador de la enseñanza. Al mismo tiempo, los maestros dejaron de*

---

de Estela Cols, en esta misma obra, ofrece una reseña de la evolución histórica de las ideas pedagógicas.

3. Al analizar la enseñanza como proceso de producción, Hamilton distingue la *producción artesanal*, esto es, los servicios de un tutor o institutriz que –al igual que un sastre– ofrecía a una familia un programa «a medida»; la *producción doméstica* en la que un maestro ofrecía a varias familias un programa fijo –un «traje de confección», ya no «a medida»–; la *producción en serie*, que involucra el procesamiento de los alumnos mediante la enseñanza por clases sobre la base de un programa estandarizado; y la *producción continua*, en la que, al igual que con las líneas de producción móviles, se busca una mayor a atención a las necesidades de los alumnos y se flexibilizan distintos componentes del dispositivo escolar (el currículo, el espacio físico, etcétera). Si bien estas formas se sucedieron, no se fueron reemplazando unas a otras, sino que cada una fue más bien desplazando a las anteriores hacia la periferia (Hamilton, 1996: 133-142).

4. El capítulo «La enseñanza» de Laura Basabe y Estela Cols, en esta misma obra, describe con mayor detalle la incidencia de los rasgos del dispositivo escolar sobre la actividad de enseñanza.

controlar la maquinaria educativa. En cambio, adquirieron un carácter más parecido a una pieza de funcionamiento interno. [...] De igual manera, los padres tuvieron que renunciar a seguir conservando el control total de la formación de sus hijos. [...] En efecto, para la última mitad del siglo XIX, la enseñanza había alcanzado niveles de sistematización que sólo se habían soñado en el siglo XVII» (Hamilton, 1996: 139).

Para la didáctica, pasar de pensar la enseñanza en términos de interacción entre un profesor a cargo de uno o varios alumnos a hacerlo en términos de grandes sistemas de enseñanza no implicó sólo un cambio de escala en la perspectiva, sino la necesidad de incorporar un conjunto de variables nuevas: la clase escolar como escenario institucional de la enseñanza, el currículo como plan general para la instrucción, la evaluación de los aprendizajes ligada a la acreditación, etcétera; y, consecuentemente, también la necesidad de considerar la actividad de un nuevo conjunto de actores vinculados a las instancias de planeamiento y evaluación del sistema, de diseño curricular, de formación docente, etcétera. Así, la emergencia de nuevos ámbitos, tareas y actores fue generando un conjunto de nuevas preocupaciones vinculadas a la enseñanza, ya no sólo como actividad, sino también como práctica social regulada, y demarcando nuevos subobjetos.

La creciente especialización de la enseñanza también implicó una diferenciación de la actividad, según tipo de institución, nivel educativo, etapa evolutiva de los alumnos, características de los sujetos, áreas de conocimiento, que dio lugar a una segmentación dentro de la didáctica. Del cuerpo de la didáctica general surgieron *didácticas específicas* focalizadas en un tipo de institución o nivel educativo, o en el trabajo con personas con necesidades especiales de diverso tipo, o en campos de conocimiento específicos. Particularmente las didácticas de las disciplinas han tenido, en los últimos años, una expansión notable y, a partir de sus desarrollos teóricos, se han generado categorías conceptuales, propuestas para la enseñanza y enfoques de investigación que han nutrido abundantemente la didáctica general. Por su proximidad con el problema del aprendizaje de un contenido específico, las didácticas de las disciplinas se han desarrollado en fuerte asociación con programas de investigación de base psicológica –no siempre comunes–, y también con enfoques teóricos pertenecientes a los campos disciplinares de referencia. Estos desarrollos han dado lugar a una diferenciación, dentro del campo de la didáctica general, de corrientes que caracterizan la enseñanza desde diferentes perspectivas.[5]

5. Un análisis de las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas

Paralelamente, la didáctica fue acrecentando su *corpus* teórico a partir de los aportes de otras disciplinas. Inicialmente aliada con la filosofía y la psicología, poco a poco fue abriéndose a una variedad de campos disciplinares. Desde sus orígenes la didáctica estuvo fuertemente asociada a la filosofía; pero de una contribución inicial al establecimiento de los fines educativos deseables,[6] los aportes de la filosofía se extendieron al análisis del status epistemológico de la propia disciplina, del discurso didáctico, de la naturaleza del conocimiento que transmite la escuela. Por otra parte, a partir de su ligazón con la psicología educacional, que proporcionaba la base conceptual necesaria para comprender los procesos de aprendizaje, la didáctica heredó teorías y programas de investigación. Pero además de estos aportes más «tradicionales», en el siglo XX, la constitución de grandes redes institucionales al servicio de la enseñanza atrajo a disciplinas como la sociología, la antropología o la ciencia política, hasta ese momento despreocupadas de los procesos educativos, pero que comenzaron a ocuparse de ellos a partir de su interés por la escuela y el aula como sistemas microsociales, y por el currículo como expresión de un proyecto social. Si bien el interés de estas disciplinas por la enseñanza es tangencial, no lo son sus contribuciones a la didáctica. Estos aportes también favorecieron el surgimiento, dentro del propio campo de la didáctica, de distintas corrientes que focalizan distintos aspectos del fenómeno pedagógico y, consecuentemente, también plantean una agenda particular de temas y problemas (Camilloni, 1996).

A lo largo del tiempo, la didáctica fue evolucionando como disciplina a partir de la incorporación de nuevos problemas, derivados o bien de la transformación de la realidad delimitada como objeto de estudio, o bien del modo en que se la recorta y construye a partir de las lentes proporcionadas por conceptos y teorías provenientes de un conjunto creciente de disciplinas para su estudio. En esta evolución, se han ido configurando en el campo de la didáctica distintas *corrientes* que se diferencian no sólo de acuerdo con

puede encontrarse en el capítulo «Didáctica general y didácticas específicas» de Alicia R. W. de Camilloni, en esta misma obra.

6. Según Lundgren, en la mayoría de los países europeos la educación como ciencia nació a partir de la filosofía. Herbart, cuya teoría, desarrollada a principios del siglo XIX, puede ser considerada como el primer intento de constituir una ciencia de la educación, proponía un modo de construcción de la pedagogía en el cual la filosofía debía establecer los fines deseables, mientras que correspondía a la psicología señalar el camino, así como las limitaciones para alcanzarlos (Lundgren, 1997: 49).

los supuestos que asumen con respecto a la mente, al aprendizaje, al conocimiento, sino, además, en función de las dimensiones que incorporan (sociales, políticas, institucionales, técnico-instrumentales, psicosociales, etcétera) o de los aspectos de la enseñanza que privilegian (los marcos institucionales en los que se desarrolla, la programación en sentido amplio, los mecanismos de promoción del aprendizaje en la interacción en el aula, etcétera).

Desde el punto de vista, ya no de su contenido, sino de su forma, el término «corrientes» designa entidades de variado alcance: *grandes teorías* que atraviesan varias disciplinas y que podrían considerarse un paradigma, como es el caso del conductismo o el constructivismo; *grupos de teorías* que comparten algunos supuestos y preocupaciones, como el movimiento de la Escuela Nueva o el de «reconceptualización del currículo»; *teorías individuales*, como la Piaget o la de Tyler. Además, cada corriente incluye, aunque en diferentes proporciones, distintas formas de conocimiento acerca de la enseñanza. Shulman distingue: *proposiciones empíricas*, generalizaciones derivadas de resultados de investigación; *proposiciones morales*, generalizaciones normativas derivadas de posiciones de valor, análisis éticos o compromisos ideológicos y que generalmente tienen un carácter implícito; *invenciones conceptuales, clarificaciones y crítica,* desarrollos conceptuales que se basan en el trabajo empírico, pero que implican un salto a partir de los datos o una combinación creativa de generalizaciones de diversas fuentes; *ejemplos de prácticas adecuadas e inadecuadas,* descripciones de casos que funcionan como ejemplos sin pretensión de generalidad; y *tecnologías o protocolos de procedimiento*, enfoques sistemáticos que especifican secuencias deseables de eventos (Shulman, 1989: 68-70).

Con prescindencia de su origen, forma y contenido, habitualmente se ha utilizado el término «teoría» para aludir a estos variados tipos de conocimiento. El término presenta algunos problemas, porque la falta de definición unívoca en el uso que de él se hace en ámbitos educativos permite incluir desde conjuntos de proposiciones formalmente expresadas, resultantes de la actividad científica, hasta cualquier forma de conceptualización producto de una reflexión estructurada. Thomas adjudica a esta polisemia del término «teoría» buena parte del entusiasmo con el que se defiende su valor en ámbitos académicos y científicos (Thomas, 1997). Carr distingue dos sentidos del término «teoría»: *«Por un lado puede referirse a los productos reales de investigaciones teóricas y, cuando se utiliza de este modo, generalmente se presentan en forma de principios generales, leyes, explicaciones, etcétera. Por otro lado, la "'teoría" puede referirse al marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica distintiva.*

Usada en este sentido, denota el marco conceptual subyacente en términos del cual se lleva a cabo una particular empresa teórica» (Carr, 1990: 44-45). Cuando se utiliza esta distinción en el marco de la didáctica, se advierte que si se la considera en su sentido «fuerte», no toda la producción especializada encaja en estos cánones, y si se la considera en su sentido «débil» como la enseñanza es una actividad intencional y conscientemente realizada, el término debe incluir el conjunto de conceptos, creencias, valores a partir de los cuales los practicantes interpretan situaciones y dan sentido a sus acciones. Por el tipo de preocupaciones que intento explorar, ligadas –como se verá– a la responsabilidad de la didáctica como cuerpo de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza, en lo que sigue utilizaré el término «teoría» para hacer referencia al *conocimiento sistemáticamente desarrollado, rigurosamente validado y formalmente comunicado*. La definición propuesta es más inclusiva que la acepción fuerte del término y acepta como teoría a productos de variado tipo y alcance, cuya relación con la actividad de investigación puede ser más indirecta. A la vez es más restringida que la acepción débil, pues, aunque no se desconoce la base de conocimiento que encuadra y orienta las acciones de cualesquiera de los actores involucrados de la resolución de problemas prácticos, sólo considera los marcos de pensamiento públicamente formalizados y validados.[7]

Se puede advertir entonces que la didáctica no es *una* teoría de la enseñanza,[8] sino que se trata en realidad de un conjunto de teorías de variado tipo y signo. La coexistencia de teorías diversas y hasta opuestas no es exclusiva de la didáctica; es propia de las ciencias sociales, según algunas

7. Una reflexión –por cierto, más profunda– sobre los distintos tipos de «teoría» didáctica puede encontrarse en esta misma obra, en el capítulo «Los profesores y el saber didáctico» de Alicia R. W. de Camilloni, en el marco de las distinciones que plantea entre *didáctica ordinaria, didáctica pseudoerudita, didáctica erudita, didáctica como disciplina teórica.*

8. He reseñado la evolución de la didáctica asumiendo que la enseñanza es su objeto de estudio. Esta posición, defendida por algunos autores (Camilloni, 1996), es objetada por otros, para quienes el objeto de estudio de la didáctica es la clase escolar (Becker Soares, 1985), o las transformaciones del conocimiento en su circulación desde ámbitos especializados de producción hacia instancias de traspaso a personas ajenas a dichos ámbitos como es la escuela (Brousseau, 1990). Estas opciones acerca del objeto de la disciplina van acompañadas de distintas perspectivas acerca de la naturaleza del conocimiento didáctico y la responsabilidad de la didáctica respecto de la parcela del mundo de la que se ocupa. Para algunas posiciones, la didáctica sólo debe describir y explicar aquello que constituye su objeto (Becker Soares, 1985), mientras que, para otras, debe además prescribir y normativizar (Camilloni, 1996).

perspectivas, o de la ciencia en general, según otras.[9] Pero la didáctica es una disciplina que se ocupa de una práctica,[10] es decir, un cuerpo de conocimiento comprometido de manera directa con la transformación de los fenómenos de los que se ocupa y que, por ello, siempre implica un trabajo de intervención social. Si la didáctica, como sostengo, está orientada a dar pautas para la acción educativa, este concierto –o desconcierto– de voces amerita una reflexión acerca de su valor para la práctica pedagógica y del modo en que debe o puede cumplir su tarea.

2. LA TEORÍA DIDÁCTICA Y SUS USOS: MODALIDADES TÉCNICAS, MODALIDADES PRÁCTICAS

Una teoría no es únicamente una articulación de conceptos y proposiciones acerca del mundo. Constituye además una perspectiva acerca de ese mundo y de los modos adecuados de intervenir en él.[11] Y en la didáctica, la multiplicidad de perspectivas acerca de la enseñanza ha tenido diversas interpretaciones y diferentes soluciones o aprovechamientos, según se entendiera la enseñanza como un problema, una necesidad o una oportunidad.

Durante mucho tiempo, se buscó anclar la teorización acerca de la enseñanza en una teoría fundante. «[...] *aun cuando las opiniones acerca de lo*

9. Según Khun, la coexistencia de diferentes escuelas de pensamiento sin que ninguna de ellas logre imponerse caracteriza el período de «pre-ciencia» o «pre-paradigmático» en la evolución de las ciencias. De acuerdo con esta perspectiva, las ciencias sociales podrían considerarse «pre-científicas». Sin embargo, según Lakatos, la historia de la ciencia muestra que la convivencia de perspectivas rivales es propia de la ciencia y constituye la regla más que la excepción, pues aun cuando algunas de sus predicciones lo contradigan, un programa de investigación científica no se descarta, sino que conserva su núcleo duro, mientras el cinturón protector procesa las anomalías detectadas mediante la incorporación de hipótesis adicionales a su *heurístico negativo* (Pérez Tamayo, 1993).

10. En términos de Carr, se trata de una disciplina «[...] *"teórica" en el sentido de que está sujeta a conceptos de lógica, rigor y reflexión disciplinada y "práctica", en cuanto respeta y conserva el contexto práctico en el que aparecen los problemas educativos y hay que comprobar cualesquiera soluciones*» (Carr, 1990: 52).

11. Esta afirmación podría objetarse desde la perspectiva positivista de la ciencia. «*En la concepción positivista, así como se diferencian y desarticulan los conocimientos y los valores, también se establece una clara demarcación entre lo teórico y lo práctico, entre el conocimiento y la acción* [...]. [Los problemas prácticos] *deben ser teorizados, para el neopositivismo, en la forma de enunciados descriptivos y explicativos, sin que el lenguaje prescriptivo, orientado a la acción, pueda ser puesto en relación lógica con ellos*». Desde la perspectiva de la ciencia social crítica, en cambio, «*La crítica y la solución son inseparables. La ciencia no es un fetiche. Tiene estrecha relación con los problemas reales*» (Camilloni, 1994: 30 y 33).

que constituye la fuente propiamente dicha de la teoría educativa hayan cambiado, pasando de la filosofía a la ciencia, y luego a una colección de "formas de conocimiento", la suposición básica de que la teoría de la educación debería "derivarse de" o "basarse en" alguna *teoría ya existente no se ha discutido jamás seriamente»* (Carr, 1990: 43). A partir de su aspiración de convertirse en una disciplina científica siguiendo el modelo de las ciencias naturales, la psicología se vislumbró como la fuente privilegiada del fundamento anhelado. De hecho, para definir los medios más adecuados para promover el aprendizaje, resultaba crucial la explicación científica de este fenómeno. Por su confianza ilimitada en los poderes de la enseñanza, el conductismo llevó al extremo esta idea, al punto de diluir la necesidad de la didáctica: si la enseñanza es la condición necesaria y suficiente para el aprendizaje,[12] la explicación acerca del aprendizaje podía ser la base no sólo necesaria sino también suficiente para derivar reglas de acción para la práctica pedagógica. Pero aunque el conductismo sea tal vez su versión más acabada, esta manera de entender la didáctica como una tecnología derivada de constataciones empíricas realizadas en otros campos disciplinares no es exclusiva de esta perspectiva. Subyace a cualquier intento de basar la producción didáctica de alguna teoría explicativa de base, con independencia de su orientación. Según Carr, *«Así entendida, la teoría de la educación es una forma de "ciencia aplicada" que emplea generalizaciones empíricamente comprobadas como una base para resolver problemas educativos y guiar la práctica de la educación»* (Carr, 1990: 79). Recíprocamente, la práctica pedagógica se entiende como una actividad esencialmente técnica, susceptible de ser especificada a partir de reglas.

Claro que la elección de una teoría de base para guiar los asuntos educativos resuelve algunos problemas, pero necesariamente opera una reducción explicativa que Schwab describe con lucidez: *«La teoría, por su propio carácter, no toma ni puede tomar en cuenta todas las cuestiones que son fundamentales cuando nos preguntamos qué enseñar, a quién y cómo* [...]» (Schwab, 1973: 1). *«Las debilidades de la teoría surgen de dos fuentes: el inevitable estado incompleto de los asuntos que tratan las teorías, y la parcialidad del punto de vista que cada una adopta con respecto a su ya incompleto asunto»* (Schwab, 1973:10). Aun dentro de su propio campo,

12. En términos de la teoría del condicionamiento operante, *«Una vez que hemos hecho que siga el tipo especial de consecuencia llamado refuerzo, nuestras técnicas nos permiten configurar casi a voluntad el comportamiento de un organismo»* (Skinner, 1970: 26).

«*Una teoría cubre y formula las* regularidades *entre los hechos y acontecimientos que incluye; abstrae un caso general o ideal; deja atrás la falta de uniformidad, las particularidades que caracterizan cada ejemplo concreto de los hechos incluidos. Además, en el proceso de idealización, las investigaciones teóricas pueden a menudo dejar de considerar facetas evidentes de* todos *los casos, porque sus más importantes principios de investigación o sus métodos no pueden manejarlas*»[13] (Schwab, 1973: 24). Schwab rechaza la idea de que una teoría pueda ofrecer un saber seguro a partir del cual pueda dirigirse y controlarse la práctica educativa. Cree más bien que la educación es una actividad práctica, esto es, una forma de acción abierta, indeterminada, pero a la vez informada y comprometida con valores educativos, y que recurre a la teoría a partir de los problemas prácticos que debe enfrentar. Las teorías, según Schwab, tienen dos utilidades: constituyen cuerpos de conocimiento que liberan a los involucrados en la resolución de asuntos prácticos de la tarea de producir por sí mismos la información necesaria, y brindan una serie de conceptos y distinciones que pueden contribuir a iluminar los problemas que se tienen entre manos. Pero la debilidad de las teorías debe ser compensada a través de su *uso ecléctico*, esto es, la utilización sucesiva o simultánea de diferentes teorías para complementar sus puntos de vista, necesariamente incompletos y parciales (Schwab, 1973).

A diferencia de las *modalidades técnicas*, en las *modalidades prácticas* ya no resulta necesario elegir «la mejor teoría» para fundamentar la práctica educativa, sino seleccionar las teorías más adecuadas para cada situación en relación con un contexto específico y propósitos particulares. Su utilidad no es proporcionar reglas de actuación, sino mejorar la base de conocimiento que informa las decisiones en situaciones prácticas; es decir, alimentar la *sabiduría práctica*, «[...] *una disposición que es a la vez moral e intelectual y que se hace manifiesta en una capacidad para combinar conocimiento ético del "bien" con sano juicio práctico acerca de lo que, en una situación particular, constituye una expresión apropiada de este "bien"*» (Carr, 1990: 98).

Aunque con una definición menos taxativa que la de Schwab –y específicamente en relación con la enseñanza–, muchos autores han defendido la combinación de distintos modelos y enfoques en la práctica pedagógica. En un trabajo titulado *Modelos de enseñanza*, Joyce y Weil describen veintidós modelos de enseñanza y los agrupan en cuatro «familias», de acuerdo con

13. El destacado es del original.

sus orientaciones respecto de lo que hay que aprender y cómo hay que aprenderlo.[14] Advierten: *«Empezamos impugnando la idea según la cual existe un modelo perfecto. No debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje.* [...] *Ningún método exclusivo conocido tiene éxito con todos los alumnos ni alcanza todos los objetivos»* (Joyce y Weil, 1985:11 y 19). Más aún *«*[...] *el progreso de la enseñanza consiste en el dominio creciente de una variedad de modelos de enseñanza y en la capacidad de usarlos con eficacia»* (Joyce y Weil, 1985: 25). Por su parte, en *Enfoques de enseñanza,* Fenstermacher y Soltis distinguen tres enfoques de enseñanza: el del *ejecutivo,* el del *liberador* y el del *terapeuta,* [15] y alientan su utilización selectiva de acuerdo con cada situación: *«Quizá todo esto lleve al lector a pensar que lo invitamos a elegir una de las tres posturas mencionadas. En realidad, hacemos todo lo contrario. Lo que sostendremos en este libro es que cada enfoque contiene valores y propósitos que son apropiados en ciertas situaciones de enseñanza, así como son moralmente preferibles en ciertas circunstancias»* (Fenstermacher y Soltis, 1999: 22).

En un encendido artículo titulado «Usando diversos estilos de enseñanza»,[16] Dillon, en cambio, sostiene que la utilización de diversos estilos de enseñanza es práctica y conceptualmente imposible. Acepta que no hay una única técnica para enseñar e incluso que un profesor puede usar varias de

14. Los grupos que Joyce y Weil establecen son: *modelos de proceso de la información,* orientados a mejorar la capacidad de procesamiento de la información por parte del alumno, como la propuesta de formación de conceptos de Bruner o la de aprendizaje significativo por recepción de Ausubel; *modelos personales,* que priorizan el desarrollo del yo individual en sus aspectos afectivos, como el no-directivismo de Rogers; *modelos de interacción social,* que enfatizan la mejora de las capacidades del sujeto frente a los otros y el trabajo social productivo, como el «Humanities Project» de Stenhouse; y *modelos conductistas,* preocupados por la modificación del comportamiento observable, como la propuesta de instrucción programada de Skinner.

15. Un enfoque es una concepción de enseñanza. *«Son ideas sobre lo que es y debería ser enseñar.* [...] *El enfoque del ejecutivo ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello sus mejores habilidades y técnicas disponibles.* [...] *El enfoque del terapeuta ve al docente como una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí.* [...] *El enfoque del liberador ve al docente como un liberador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros»* (Fenstermacher y Soltis, 1999: 20-21).

16. El título original es «Using diverse styles of teaching». La traducción me pertenece.

ellas, pero advierte que si un modelo o un enfoque de enseñanza se define por una determinada orientación filosófica y psicológica acerca del aprendizaje y la enseñanza, no deberían combinarse o alternarse técnicas pertenecientes a diferentes modelos o enfoques, pues ello implicaría asumir visiones acerca de la enseñanza diferentes y hasta contradictorias. Según el autor, la propuesta de utilizar diversos estilos de enseñanza desprecia el lugar de la teoría en la práctica y subestima la mente del profesor, al recomendar que *«no importa lo que la teoría diga o lo que piense, simplemente haga esto, use esta técnica»* (Dillon, 1998: 509, trad. propia). A su criterio, la utilización de técnicas como meras herramientas, desguazadas de la teoría o concepción que las generan, informan y justifican, convierte a la enseñanza en una actividad técnica, una actividad sin agencia moral, en un tipo de práctica más parecida a la plomería o la ingeniería vial.

Mientras para Schwab el uso ecléctico de teorías permite alimentar la sabiduría práctica y mejorar la capacidad para hacer juicios prudentes a través de la deliberación, para Dillon, la combinación de enfoques provenientes de distintas teorías implica convertir al profesor en un técnico. Por supuesto, los propósitos que expresan y las consecuencias que imaginan los planteos de Joyce y Weil y de Fenstermacher y Soltis se acercan más al optimismo de Schwab que a las sospechas de Dillon.[17] Pero, obviamente, la crítica de Dillon apunta a los fundamentos de estas propuestas y no a las intenciones de sus autores.

Desde mi punto de vista, la propuesta de combinar enfoques de enseñanza provenientes de distintas teorías no implica un desprecio del lugar de la teoría en la práctica, sino un redimensionamiento de los alcances de cual-

17. Joyce y Weil consideran que la combinación de diferentes modelos tiene las siguientes ventajas: *«Desarrollar un repertorio de modelos equivale a desarrollar flexibilidad. Parte de esta flexibilidad es competencia profesional. Todo profesor se enfrenta con una amplia gama de problemas, y cuanto mayor sea su repertorio de modelos, más amplias y creativas serán las soluciones que podrá generar.* [...] *El ambiente propicio al desarrollo personal se potencia grandemente si las personas pueden definir su posición actual y sus alternativas»* (Joyce y Weil, 1985: 31).

Fenstermacher y Soltis defienden la utilización de diversos modelos con los siguientes argumentos: *«Saber sobre diferentes enfoques docentes dará al futuro profesional el poder de elegir maneras de enseñar con las que alcanzará los propósitos más altos de la más noble de las profesiones, que ayuda a los individuos a convertirse en personas cabales. Por otra parte, comprender las diversas concepciones ofrece una variedad de maneras de reflexionar sobre lo que hace y la relación entre lo que se procura como docente y lo que en efecto se logra con los alumnos. Y esto entra en la definición de un educador comprometido, reflexivo y responsable»* (Fenstermacher y Soltis, 1999: 21-22).

quier teoría y de su contribución efectiva a la práctica. Tampoco implica, a mi juicio, un olvido de la mente del profesor. Por el contrario, reinstala su razón al liberarlo del «manual de instrucciones» derivado de cualquier teoría y al encomendarle la evaluación y elección de cursos de acción posibles y deseables en cada situación. Creo que Dillon interpreta la propuesta de combinar diversos enfoques de enseñanza en «clave técnica», formulando como una regla de acción lo que pretende ser un marco para la acción. «*No importa lo que la teoría diga, no importa lo que piense, haga esto*», no constituye una regla, sino más bien un principio, pues el contenido de «esto» es, justamente, «decidir qué es lo mejor en cada caso». Y entonces se trata más bien de un principio, pues en cada situación se debe interpretar, establecer las alternativas y elegir la más adecuada, o sea, deliberar.

De todas maneras, al extremar los planteos de Joyce y Weil y de Fenstermacher y Soltis, la crítica de Dillon pone de manifiesto un riesgo implícito en estas propuestas y es que se interprete la variedad pedagógica como valor en sí mismo. Disponer de diferentes modos de hacer las cosas es útil sólo si sabemos elegir el más adecuado en cada caso. Tal vez no terminemos haciendo las cosas de modos muy variados y no hay nada malo en ello si lo que hicimos fue lo más adecuado para cada caso. Desplegar un ramillete de formas de enseñanza no entraña grandes mejoras para la educación si no es resultado de decisiones prudentes. Aclararlo vale la pena porque, en nuestro medio educativo, la novedad, la originalidad, la renovación, constituyen valores que despiertan rápida adhesión en las escuelas y también en ámbitos educativos especializados, y a menudo operan como criterios para distinguir «buenas prácticas de enseñanza».

En cambio, coincido con Dillon en que el uso ecléctico de diferentes enfoques de enseñanza puede resultar problemático desde el punto de vista de la compatibilidad de sus fundamentos, pero creo que se apresura al afirmar que el uso de distintas técnicas implica la amputación del marco conceptual y valorativo que la sostiene. La idea de *eclecticismo* puede entenderse en dos sentidos. Uno más ligado al *sincretismo* o al *integracionismo*: en el primer caso, los elementos que se consideran «lo mejor» de cada doctrina se fusionan por mera yuxtaposición; en el segundo, partes de distintas teorías se estructuran en un nuevo sistema, en un esfuerzo de creación. Entiendo que en ambos casos, se requiere la neutralización del marco conceptual y valorativo propio de cada una de las partes, porque los valores son los del nuevo sistema. El nuevo sistema no es neutral, pero tampoco conserva los valores de las partes que reintegra. El segundo sentido del eclecticismo enfatiza la búsqueda de un *criterio de verdad* que permita encontrar con-

cordancias entre posiciones aparentemente opuestas en nombre de la tolerancia, la conciliación y la moderación, incluso con respecto a la misma actitud ecléctica.[18] En la propuesta de hacer un *uso ecléctico de teorías* se utilizan distintas teorías, pero sin procurar integrarlas en un sistema nuevo, y se utilizan conservando su propio marco conceptual y valorativo.[19]

Pero si esto es así, aparece otro problema: la búsqueda del «criterio de verdad» que armonice la convivencia de marcos conceptuales y valorativos diversos dentro de una propuesta pedagógica. Las técnicas no pierden sus principios y sus efectos, aunque éstos puedan colocarse temporalmente entre paréntesis. Por ejemplo, Rogers justifica la inclusión de la instrucción programada dentro de la propuesta no directiva en función de algunos rasgos que, desvinculados las bases teóricas y los principios del condicionamiento operante, cuadran bastante bien con su propósito de promover el desarrollo personal de los alumnos.[20] Pero la máquina de enseñar está diseñada para hacer además otras cosas, y efectivamente las hace. Y habrá que analizar cómo se articulan esos efectos con los de los otros «métodos para construir la libertad» y con los propósitos generales del no directivismo rogeriano. Sin embargo, sus advertencias en cuanto a los requisitos y limitaciones del uso de la instrucción programada, aunque no resuelven el punto, evidencian su conciencia de los riesgos y de la necesidad de una utilización mediada por decisiones prudentes.[21]

18. La distinción es planteada por Ferrater Mora en el marco de una revisión histórica de los usos del término «ecléctico» y «eclecticismo» (Ferrater Mora, 1999).

19. Tal como explica Schwab, *«La modalidad ecléctica* no *combina teorías alternativas en una sola teoría coherente. Un espíritu inventivo puede beneficiarse con el análisis ecléctico; pero, para inventar una teoría única y coherente, todavía se necesita un genio»* (Schwab, 1973: 13) (el destacado es del original).

20. Según Rogers, la instrucción programada «[...] *proporcionará al alumno satisfacciones inmediatas, le permitirá adquirir conocimientos que necesita para su propia actuación, le dará la sensación de que todo se puede aprender y que el proceso educativo es inteligible y amplio. Puede trabajar según su propio ritmo y encuentra que los pasos están relacionados de manera coherente. La sustitución de las medidas punitivas o evaluativas por refuerzos o recompensas inmediatas es otro factor en su favor»* (Rogers, 1991: 185-186).

Del mismo modo, Fenstermacher y Soltis advierten: *«La integración requerirá una gran sensibilidad para comprender los factores que, en situaciones concretas, exigen un delicado equilibrio entre sus valores, sus propósitos y sus acciones. No hay recetas infalibles y puede ocurrir que no siempre las cosas salgan como uno desea»* (Fenstermacher y Soltis, 1999: 116).

21. Rogers advierte que la instrucción programada debe ser utilizada para el aprendizaje de temas puntuales y no para cursos en los que se pretende enseñar todo el campo de conocimiento, y que su utilización debe estar dirigida por un maestro eficiente. *«Está implícito*

El ejemplo permite ilustrar que la utilización simultánea o sucesiva de diversos enfoques puede dar lugar a alianzas fecundas, pero también a combinaciones confusas o contradictorias en cuanto a sus efectos, y los límites entre un resultado y otro pueden ser difíciles de reconocer. Entiendo que la propuesta de combinar diferentes enfoques o modelos de enseñanza no soslaya este problema, pero deja abierta la cuestión de los «criterios de verdad» a partir de los cuales se combinan teorías, confiando, al igual que Rogers, en la sabiduría práctica de quienes deciden.[22] A mi criterio, la propuesta de hacer un uso ecléctico de distintos enfoques de enseñanza sólo puede verse como una posición técnica si se desvincula este modo de usar la teoría del papel que a ella se le asigna. Cuando el planteo se separa de las preocupaciones a las que la propuesta da respuesta, las teorías se convierten en un menú de reglas cuya aplicación sólo se rige por criterios de eficacia; efectivamente, una posición técnica. Pero en la modalidad práctica, la función de la teoría es alimentar la sabiduría en la resolución de los problemas prácticos, iluminar la toma de decisiones, y la consideración de sus fundamentos conceptuales y valorativos es parte del contenido de la deliberación.

De todos modos, la renuncia a la elección o construcción de una teoría única en función de la cual guiar las prácticas de la enseñanza y la acepta-

---

que el aprendizaje programado comporta riesgos potenciales si no se lo utiliza adecuadamente. Si se convierte en un sustituto de modelos y Gestalts generales, si llega a ser un modo de destacar el conocimiento táctico y se vuelve en contra de la creatividad, puede resultar muy pernicioso» (Rogers, 1991: 186).

22. Aun en el campo de la investigación educativa, el uso ecléctico de distintos enfoques es una posición aceptada, aunque con las salvedades y advertencias necesarias. Shulman sintetiza de este modo sus ventajas y sus riesgos: *«Aunque yo pueda, en principio, estar de acuerdo con la llamada al eclecticismo de Cronbach, la práctica de estas estrategias combinadas es sin duda compleja. Una de las estrategias con más frecuencia usadas actualmente bien podría llamarse enfoque "goulash", o "cajón de sastre". Se trata de una forma de eclecticismo salvaje, con escasa o ninguna disciplina para regular las decisiones. En estos estudios se incorporan y mezclan muchas formas de investigación, con muy poca reflexión acerca de sus diferencias de objetos, supuestos o perspectivas.* [...] *El eclecticismo indisciplinado no es una virtud si se lo compara con la investigación realizada cuidadosamente dentro de cierta línea programática de investigación. Es, sin duda, peor.*

Desde luego, esto no significa que debamos rechazar la idea de los programas de investigación realizados dentro del espíritu de un eclecticismo disciplinado. Se está preparando una nueva generación de estudiosos que son verdaderos metodólogos de la investigación, es decir, que son capaces de utilizar enfoques alternativos para afrontar problemas tal como están formulados, a diferencia de los metodólogos ortodoxos de una generación atrás» (Shulman, 1989: 83).

ción de una variedad de aportes cuya contribución se define en contexto práctico sobre la base del juicio prudente de los practicantes, abre la pregunta acerca del papel de la didáctica como disciplina encargada de dar pautas para la acción.

3. LA TEORÍA DIDÁCTICA Y SU RESPONSABILIDAD: CONTROLAR, ILUMINAR, GUIAR LA PRÁCTICA

Modalidades técnicas y modalidades prácticas son maneras diferentes de entender la relación entre la teoría y la práctica educativa y, como se ha mostrado, involucran distintas perspectivas acerca del valor y el tipo de contribución que la teoría didáctica puede o debe hacer a las prácticas de la enseñanza. Consecuentemente, demarcan de diferente modo el papel o la responsabilidad de la didáctica.

Las modalidades técnicas confían en que el conocimiento de la realidad asegura su *control* a partir de la formulación de reglas precisas para el diseño de los dispositivos adecuados. Buena parte de la producción didáctica se ha orientado –y se orienta– a la descripción y búsqueda del control de sistemas desprovistos de las complejidades del mundo real –y la tecnología instruccional tal vez sea el producto más logrado de estos intentos–. Pero en los últimos años, distintos aportes provenientes de líneas de trabajo diversas han señalado los límites de las explicaciones deterministas y del control instrumental de la práctica pedagógica. Aun en las ciencias físicas, la visión del universo como lugar determinista y predecible, y la esperanza de que la ciencia pudiera inferir las reglas operantes para explicar el pasado y controlar el futuro, se han desmoronado.

El mecanicismo basado en una interpretación radical del determinismo newtoniano[23] se quebró a partir de estudios que mostraban que la probabilidad era más la regla que la excepción y, a pesar del escozor que este descu-

23. En el siglo XVII, Newton fundamentó la intuición de los primeros científicos modernos del siglo XVI de que el mundo funcionaba como una gran máquina creada por el Gran Ingeniero (Dios) y que, como tal, podía explicarse por sus componentes: los cuerpos mayores y las partículas más pequeñas se mueven de acuerdo con las mismas leyes. Fue Laplace quien, en 1814, expresó esta idea con claridad: *«Una inteligencia que conociera todas las fuerzas que animan la naturaleza, así como la situación respectiva de los seres que la componen,* [...] *podría abarcar en una sola fórmula los movimientos de los cuerpos más grandes del universo y los del átomo más ligero; nada le resultaría incierto y tanto el futuro*

brimiento provocaba en sus propios autores, hacia principios del siglo XX la idea de probabilidad estaba instalada. El mecanicismo se resquebrajó por tres vías: el estudio de sistemas complejos con tantas variables que exigen la utilización de la estadística y sólo permiten la formulación de leyes probabilísticas; el estudio de sistemas cuánticos, como las moléculas, los átomos, núcleos o partículas elementales, cuyas propiedades sólo son potencialidades más o menos probables hasta que una medida fija su valor; y el descubrimiento de los sistemas caóticos, que, a pesar de que tienen pocos grados de libertad y una apariencia simple, son deterministas e impredecibles a la vez (Fernández Rañada, 1990).

En las tres últimas décadas, un conjunto de teorías han intentado explicar diversos fenómenos naturales y sociales que tienen en común la aparición de inestabilidades y un comportamiento que no puede predecirse. El comportamiento caótico se manifiesta cuando la señal generada por un sistema parece carente de toda regularidad y no se estabiliza con el transcurso del tiempo. Los sistemas de comportamiento caótico son muy sensibles a pequeñas variaciones en las condiciones iniciales. Pequeñas incertidumbres iniciales se amplifican exponencialmente dando lugar a enormes variaciones en la evolución del sistema en el transcurso del tiempo, de modo que se torna imposible la predicción unívoca de los estados futuros del sistema. Pero impredictibilidad no es lo mismo que indeterminación.[24] Los sistemas de comportamiento caótico no son predecibles, excepto a muy corto plazo, pero las ecuaciones que permiten describirlos son totalmente deterministas: dadas unas condiciones iniciales, pueden fijar el valor de las variables para todo tiempo futuro (Lombardi, 1999). Los sistemas caóticos combinan necesariedad y contingencia, determinación y azar.

---

como el pasado estarían presentes a sus ojos». Las leyes de Newton fueron extrapoladas desde el ámbito en el que habían sido generadas y comprobadas, la astronomía, hacia las ciencias biológicas e incluso sociales, pues se entendía que si los seres vivos estaban constituidos por átomos y moléculas, estaban sujetos a las mismas leyes que la materia inerte. Y si este determinismo no resultaba evidente era a causa de la falta de desarrollo de la biología (Fernández Rañada, 1990).

24. Lombardi distingue *determinismo*, propiedad ontológica de un sistema, que se refiere a la secuencia unívoca de sus estados posibles, de *predictibilidad*, concepto que corresponde al plano gnoseológico y alude al mayor conocimiento que puede tenerse de los estados futuros de un sistema (Lombardi, 1999).

Según Mayntz, las sociedades humanas muestran muchos de los rasgos característicos de los sistemas no lineales[25] (imprevisibilidad, interdependencias complejas, cambios de estado repentinos, retrasos en las respuestas, fenómenos de «masa crítica» en los que una variable dependiente no reacciona o lo hace muy levemente hasta que la variable independiente alcanza cierto valor, etcétera). Pero, a diferencia de los sistemas biológicos, los sistemas sociales no pueden analizarse con independencia de la capacidad de los seres humanos para organizarse en la consecución de fines específicos y, de este modo, controlar procesos espontáneos si sus consecuencias se anticipan indeseables, modificando las condiciones que podrían provocarlos. La evolución de los sistemas sociales es resultado del interjuego de los acontecimientos espontáneos y de la acción planeada (Mayntz, 1992).

De todos modos, la acción planeada no es menos incierta que los acontecimientos espontáneos. Según Morin, los sistemas sociales, al igual que las personas, son máquinas vivas cuyos *outputs*, a diferencia de las máquinas artificiales, no pueden predecirse a partir de sus *inputs* (aunque, en ocasiones, operen como máquinas triviales y sea posible anticipar su comportamiento). Por otra parte, las máquinas vivas pueden tolerar esa gran cantidad de desorden que habitualmente denominamos «libertad». La acción escapa a la voluntad del actor político para entrar en el juego de interacciones, retroacciones e inter-retroacciones del conjunto del sistema social. En el momento en que se emprende una acción, ella comienza a escapar a sus intenciones y es el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial. Este «principio ecológico de la acción» tiene dos consecuencias: la primera, que la eficacia máxima de una acción se sitúa al comienzo de su desarrollo; la segunda, que las consecuencias últimas de una acción no son predecibles (Morin, 1994a; Morin, 1994b).

El siglo XVII acunó el sueño de encontrar «el orden» operante tras la apariencia de desorden; el siglo XX, la resignación de que cualquier orden es parcial, producto y productor de desorden.[26] Los aportes de las «teorías

25. La linealidad caracteriza a un sistema en el cual un cambio en un estado inicial da lugar a un cambio proporcional en los estados subsiguientes. En los sistemas no lineales, una perturbación del sistema puede dar lugar a estados mucho más exagerados, ya sean aumentados o disminuidos.

26. Según Balandier, hay «orden» cuando los elementos están vinculados por un principio de unidad que los hace participar de un conjunto único; el «desorden» aparece cuando los elementos de un conjunto se comportan como si no formaran parte de él y cada uno hace

del caos» se han expandido desde la matemática y la física a disciplinas tan variadas como la biología, la sociología, la economía e, incluso, al campo educativo.[27] La ciencia enfrenta el desorden, se lanza a la indagación de los órdenes parciales que encierra y de las formas que pueden adoptar las respuestas, no en su generalidad, sino en su lugar, su momento y movimiento: «*Se difunde no obstante la idea de que, si bien el desorden no puede encerrarse, es importante identificar sus manifestaciones, de oponerle una línea de defensa, de convertirlo en energía capaz de efectos positivos; de utilizar el movimiento en lugar de dejarlo hacer o padecer, sin incluso conocer bien los medios de llegar a él y los riesgos corridos por error y pasividad*» (Balandier, 1988: 173). Intentaré a continuación analizar las consecuencias de estas ideas para la didáctica.

Si aceptamos que lo social es un orden aproximado, siempre vulnerable e inestable, producto de las interacciones entre lo determinado y lo aleatorio, debemos reconocer que la didáctica tiene ante sí una tarea sumamente difícil. Las dificultades se ubican en dos planos. En primer lugar, derivan

---

un juego propio. Pero el desorden no necesariamente es destructor; sólo lo es cuando los elementos se disocian y no vuelven a constituir una organización. En cambio, puede resultar creador si engendra un nuevo orden, que puede incluso ser superador del anterior, con una ganancia de orden (Balandier, 1988).

27. En un artículo titulado «Caos en el currículum», MacPherson analiza el aporte que las teorías del caos pueden hacer en la investigación educativa. «*Durante la siguiente década o dos parece que tenemos la alternativa de intentar preservar un vestigio del paradigma laplaciano en la ciencia social a gran escala, o de explorar cómo las metáforas de las teorías del caos pueden ayudar en una reconceptualización de la misma*». Señala que, al igual que en la física, probablemente podamos seguir estudiando en forma instrumental problemas a pequeña escala, relativamente libres de interacciones y retroalimentación, pero «*Cabría esperar que los fenómenos de la educación a gran escala fueran impredecibles, excepto a muy corto plazo, pero no al azar*» (MacPherson, 1998: 154-155). Y en lo que él mismo caracteriza como «una especulación de sillón que quizá algún día esté dispuesto a probar», emprende la tarea de identificar los principales «atractores» por los que corre el currículo, esto es, los mitos que durante un período determinan el modo en el que «todo el mundo» ve a las escuelas, hasta que son sustituidos y desaparecen, pero vuelven a emerger si el temperamento de una época lo hace propicio. Cada uno de estos atractores es una respuesta a seis preguntas: ¿Para qué son las escuelas?, ¿Cómo debería ser el currículo?, ¿Quién debería diseñar el currículo?, ¿Quiénes deben transmitirlo y cómo deberían ser seleccionados y preparados?, ¿Cuáles son los mecanismos para lograrlo?, ¿Cómo podemos saber si está ocurriendo algo o no? Los atractores que identifica son: el *atractor platónico*; el *atractor republicano*; el *atractor científico*; el *atractor hágalo usted mismo*; el *atractor de la ingeniería del currículo*; el *atractor del servicio de Dios*; el *atractor neomarxista*; el *atractor reserva* (MacPherson, 1998). (La traducción es propia.)

del *tipo de objeto* con el que trata. La enseñanza es una *acción social*, es decir, una acción orientada por la de otros[28] y se define en un juego de interacciones, retroacciones e inter-retroacciones que tornan inciertos buena parte de sus resultados tanto más cuanto mayor sea la escala que se considere (la díada docente y alumno, el aula, la escuela, la comunidad, el sistema educativo), pues a medida que se amplía la perspectiva, se suman procesos (planeamiento, diseño curricular, capacitación, etcétera) y actores (equipos docentes, directivos, técnicos y funcionarios responsables de la gestión del sistema, editoriales, etcétera). La enseñanza se desarrolla dentro y entre diferentes niveles de fenómenos –individuales, colectivos, comunitarios–, y cada uno de estos niveles existe en y a través de los demás; parte y todo emergen y se especifican mutuamente. A diferencia de los sistemas meramente «complicados» –como las computadoras o los relojes–, que pueden ser comprendidos analizando las partes y el modo en que se ensamblan entre sí, en los sistemas «complejos» las partes no pueden separarse y el todo es más que su reunión. Aunque con frecuencia la enseñanza fue etiquetada –y estudiada– como una tarea complicada, es, en verdad, un fenómeno complejo (Davis y Sumara, 1997).

En segundo lugar, a estas dificultades vinculadas a las características del objeto del que se ocupa, se suman problemas derivados del *tipo de responsabilidad que asume la didáctica* sobre él. Cuando el propósito de la didáctica es describir y explicar las prácticas de enseñanza, su problema es lograr buenas comprensiones, amplias, completas y profundas, de un fenómeno sumamente complejo. Pero cuando la didáctica asume, además, una responsabilidad sobre la práctica educativa, el problema se agudiza, pues debe ocuparse, además, de intervenir sobre la acción, y ello la coloca ante una tarea riesgosa, pues la acción es una decisión, pero también es una apuesta.

28. Según Weber, la acción es una conducta que está vinculada a un sentido subjetivo del sujeto de la acción. En la acción social, ese sentido está remitido a las acciones de otros, ya sean pasadas, presentes o futuras, y ellas guían su desarrollo. No cualquier acción, por ser externa, es social y, a la vez, una acción interior puede ser social si está orientada por las acciones de otros de un modo significativo (Weber, 1985). Aunque, Schutz distingue la «acción», que es la conducta preconcebida, del «acto», que es la acción cumplida (Schutz, 1974), aquí se utilizará el término acción para aludir indistintamente a la acción imaginada y la acción realizada. Su racionalidad es compleja pues siempre combina, aunque en proporciones variables, distintos tipos de orientaciones: fines racionalmente ponderados y perseguidos, valores que el sujeto interpreta como órdenes o exigencias, afectos o sentimientos actuales y costumbres arraigadas (Weber, 1985).

La didáctica –al igual que la ética o la política– enfrenta los problemas propios de las disciplinas orientadas a informar la acción a realizar. No puede limitarse a *iluminar* la práctica a través de descripciones profundas y categorías potentes que eventualmente permitan una mejor comprensión y actuación por parte de los practicantes. Debe, además, *guiar* la práctica, dando dirección y orientación a la acción. Una tarea no exenta de dificultades, como lo advierte Morin: «*La política no gobierna sino que navega al timón* [...] *Pero esto no quiere decir que sólo deba navegar el rumbo de día en día, debe tener una idea-faro que la ilumine. No puede hacer programas para el futuro, puesto que los programas son proyecciones abstractas y mecanicistas que los acontecimientos desbaratan. Sin embargo, es necesario proyectar valores, ideas-fuerza, ideas-motoras*» (Morin 1994b: 439). Del mismo modo, la aceptación de la incertidumbre de toda acción social no exime a la didáctica de su responsabilidad de definir metas valiosas y caminos posibles. Si se me permite retomar la metáfora, no sólo debe proporcionar lupas para entender dónde estamos sino, además, brújulas, mapas y catalejos para saber adónde ir y cómo hacerlo.

4. Y ENTONCES, ¿LA DIDÁCTICA?

La didáctica *se ocupa de* y, a la vez, *es* una acción social. Esto traza sus horizontes, sus límites y sus desafíos. La didáctica es un cuerpo de conocimiento orientado a guiar la acción educativa, pero la enseñanza, como toda acción social, es siempre singular y escapa a su control a partir de reglas. En tanto teoría, la didáctica debe ocuparse de lo general y repetible, pero su destino es la situación empírica. Por ello, exige al destinatario del discurso didáctico, maestros y profesores, reconstruir el significado teórico-práctico de sus enunciados en el marco de la situación particular.[29] La didáctica, en tanto disciplina que se ocupa de una práctica, tiene una relación inmediata con los fenómenos que trata, pero la efectividad de sus productos es siempre mediata y mediada. En términos de Fenstermacher: «[...] *el beneficio de la investigación sobre educación para la práctica educativa se realiza en el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos, no en programas deducidos de los resultados de la investigación.* [...] *La investigación in-*

29. Este planteo es desarrollado, en esta misma obra, en el capítulo «El sujeto del discurso didáctico» de Alicia Camilloni.

fluye sobre la práctica cuando altera la verdad o falsedad de las creencias que el profesor tiene, cuando cambia la naturaleza de esas creencias y cuando añade creencias nuevas» (Fenstermacher, 1989: 165).

La normatividad didáctica debe ser reconstruida en cada caso particular por actores singulares, articulando el conocimiento del «bien» con el juicio práctico acerca de lo que, en cada situación, constituye una expresión adecuada de ese «bien». Pero, como hemos visto, esa normatividad no constituye un marco de actuación unitario, coherente e integrado, sino que se compone de una oferta variada de encuadres normativos provenientes de diversas teorías. Entonces, la tarea de los docentes no es simplemente interpretar, traducir y acomodar una teoría a contextos específicos, sino hacer elecciones, descartar opciones, decidir combinaciones. Una tarea cuya complejidad no puede mitigarse –desde una perspectiva práctica– a través de la elección de «la mejor teoría» o la construcción de «la gran teoría».

Reconocer los límites de la teoría didáctica –cualquier teoría– en la guía de la práctica educativa no exime a la didáctica de –por el contrario, la obliga a– ocuparse del problema como aspecto constitutivo de su tarea. En tanto actividad especializada que se ocupa de la enseñanza desde el punto de vista práctico, su desafío central no es sólo producir buenas propuestas, sino encontrar el modo de contribuir con ellas a la mejora efectiva de las prácticas de enseñanza. Y para ello, debe incorporar como dimensión central de su producción la consideración de los contextos y los modos en que ese conocimiento es recuperado para su uso. Si el horizonte normativo se termina de delinear a partir del juicio práctico de los practicantes, la didáctica debe orientarse a ofrecer una plataforma productiva para la deliberación y la toma de decisiones.

La preocupación por las decisiones de los docentes no es nueva en la agenda de la didáctica. En las últimas tres décadas, dio lugar a un conjunto de trabajos –habitualmente encuadrados dentro del «paradigma del pensamiento del profesor»– que se orientaron a describir y comprender la base de conocimiento y los procesos cognitivos a partir de los cuales los docentes interpretan y dirigen su práctica.[30] Bajo la idea de que las personas perciben e interpretan las situaciones en función de sus marcos cognitivos y actúan de acuerdo con esos significados, se pensó que, en el caso de los docentes,

30. Clark y Peterson hicieron una completa –aunque ya un poco vieja– reseña de las principales líneas de trabajo y aportes del «paradigma del pensamiento del profesor» (Clark y Peterson, 1990).

el trabajo de revisión de los supuestos involucrados constituía una alternativa promisoria para el perfeccionamiento de la práctica. Sin embargo, con frecuencia estas propuestas incorporaron la idea de reflexión de manera «genérica», confiando en que las acciones docentes serían necesariamente mejores si eran más deliberativas e intencionales, y descuidando el contenido, la naturaleza y los propósitos de la reflexión,[31] y quedaron así atrapadas en la misma racionalidad técnica contra la cual se erigieron. Por otra parte, si bien estos trabajos permitieron una nueva y mejor comprensión de la acción de los maestros, no constituyen *per se* una herramienta de intervención sobre esas acciones. Como señala Feldman: *«El principio de promover una práctica reflexiva es, indudablemente, correcto. Pero la idea de "reflexión" como metodología para el trabajo con los enseñantes, y por parte de ellos, debe encuadrarse dentro de algunos límites. Cuando se utiliza la idea de "reflexión" como un enfoque asociado a la resolución de problemas específicos –o sea como una "metodología"–, es necesario atender a dos restricciones: primero, que mediante la reflexión se atiende a un rango limitado de problemas y, segundo, que adquirir buenas capacidades reflexivas puede requerir buenas competencias técnicas y casuísticas»* (Feldman, 1999: 106).

Aunque, la reivindicación del «profesor reflexivo», en ocasiones, ha constituido más un intento de construir una nueva imagen del maestro que una estrategia efectiva para la mejora de la práctica docente, los aportes provenientes del «paradigma del pensamiento del profesor» han permitido una mejor comprensión de la acción de los docentes, por cierto imprescindible para pensar y repensar la intervención sobre las prácticas de enseñanza. De todos modos, sin dejar de reconocer el valor de estos trabajos, ellos no representan el tipo de dirección que intento sugerir. Básicamente, porque no responden a la pregunta acerca de las características que debe asumir la producción didáctica para contribuir a las decisiones y acciones de los docentes, y más bien sugieren la constitución de un capítulo indepen-

31. Cuatro rasgos caracterizan, según Zeichner, la utilización de la idea de «reflexión» en los programas de formación docente: primero, se ha utilizado como estrategia para que los docentes apliquen mejor los resultados de la investigación empírica; segundo, la reflexión se ha limitado a las estrategias de enseñanza, excluyendo los compromisos éticos involucrados en la definición de los fines; tercero, la reflexión se ha centrado en el propio ejercicio docente, soslayando su relación con los condicionantes sociales y políticos de la escolarización; cuarto, la reflexión se ha definido como tarea individual y no como práctica social de un colectivo profesional (Zeichner, 1995).

diente que se ocupe de las relaciones entre conocimiento especializado y conocimiento personal del docente. Intentaré en lo que sigue delinear algunas ideas que podrían orientar la producción didáctica, considerando los límites del control sobre la acción y las contribuciones que la teoría puede hacer a la actuación pedagógica en una perspectiva práctica.

La primera se refiere al *modo de pensar la intervención sobre las acciones de enseñanza*. Según Morin, la guía de la acción supone combinar hábilmente múltiples fragmentos de acción programada con estrategias que permitan operar en situaciones en que interviene lo inesperado o lo incierto. Un *programa* es una secuencia de actos que se desarrollan en una secuencia fija, decidida *a priori*. Funciona exitosamente cuando las condiciones son estables y no son perturbadas, y no obliga a estar vigilantes ni a innovar. A diferencia de un programa, la *estrategia* es un escenario que puede modificarse sobre la base de la información cambiante del contexto, datos imprevistos o hechos azarosos. Una estrategia permite, a partir de una decisión, anticipar escenarios y modificarlos en función de la información que llegue en el curso de la acción y los elementos aleatorios que puedan perturbarla. La estrategia saca ventaja del azar, pues no es sólo un factor negativo a controlar, sino la suerte a ser aprovechada, del mismo modo que una buena estrategia de juego construye el propio juego a partir de la deconstrucción de la estrategia del adversario (Morin, 1990).

Las acciones educativas, cualquiera que sea la escala en la que operen, siempre tienen resultados inciertos. Los enfoques técnicos han intentado reducir la incertidumbre aumentando el control a través de la inclusión de más variables y del mayor grado de detalle y especificidad en sus programas, sin lograr resolver los «problemas de implementación». Creo más fértil un tipo de enfoque más cercano a una estrategia, que especifica metas deseables y cursos de acción posibles en función de escenarios variados y variables, pero que no menosprecia el valor de buenos programas de acción como herramientas disponibles al servicio de unos propósitos, cuya eficacia no está probada y siempre se define en contexto. Algo de esta idea está presente, por ejemplo, en el planteo de Eigenman con respecto al currículo cuando afirma que la mayor distancia entre un programa y sus contextos de implementación no debería ser cubierta con una mayor intensidad de la planificación, sino que, por el contrario, la cantidad de elementos prescriptos en el currículo y el grado de especificidad que alcanza la prescripción debería ser inversa a esa distancia (Eigenmann, 1981). También puede apreciarse en enfoques de programación que buscan encontrar alternativas más flexibles,

pero no menos rigurosas, a los modelos deductivos con base en objetivos conductuales (Tochon, 1995).

La segunda idea –estrechamente vinculada a la anterior– se refiere al *modo en que se formula y expresa la normatividad didáctica*. Creo que propuestas basadas en principios de procedimiento más que en reglas de actuación facilitan su utilización en contexto práctico. Mientras que la *regla* es una descripción acerca de qué hacer o cómo hacerlo en una situación determinada, el *principio* expresa unos propósitos deseables de un modo más amplio (Elbaz, 1981: 61). Los principios facilitan la deliberación porque ofrecen criterios de actuación que requieren ser interpretados en cada situación y permiten ajustar la acción a condiciones particulares. Sirven para fundamentar decisiones, pero no las determinan. Buenos ejemplos de este tipo de propuesta son los criterios de Raths (1971) para «identificar actividades que parecen tener un valor inherente», los «principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza» de Bourdieu y Gross (1990) o la idea de «principios de procedimiento» de Stenhouse (1998).

De todos modos, así como la estrategia no puede prescindir de los programas de acción –más aún, los requieren–, propuestas basadas en «principios de procedimiento» no pueden omitir «protocolos de procedimiento», pues los principios además de ser interpretados para cada situación, deben ser traducidos en un curso de acción. Shulman distingue al menos tres formas distintas de conocimiento necesarias para la práctica de enseñanza: el conocimiento de principios y reglas, el conocimiento de casos particulares, y el conocimiento de cómo aplicar reglas adecuadas a casos correctamente definidos (Shulman, 1989). Disponer de una variedad de propuestas didácticas (modelos, estrategias, técnicas, etcétera) es necesario no sólo para establecer las alternativas de acción, sino para saber cómo llevarlas adelante, pues de los valores no se desprenden las competencias y las tecnologías necesarias para la actuación. Un planteo de este tipo presenta Feldman como un enfoque «instrumental» –que, aclara, no es lo mismo que técnico–. Más aún, confía en que el trabajo en torno a propuestas exitosas, sencillas y viables en el contexto del aula puede permitir, mediante la reconstrucción de sus fundamentos teóricos, la ampliación de la base de conocimiento de los docentes (Feldman, 1999).

La tercera idea se relaciona con *el contenido de la normatividad didáctica* e intenta señalar los beneficios de un enfoque práctico –deliberación, contextualización de las propuestas y uso ecléctico de teorías– para la producción de conocimiento didáctico, como empresa práctica.

La teoría didáctica siempre implica una intervención sobre la realidad y ello nunca es neutral, pues siempre se valoran unas opciones por sobre otras. Esto obliga a un concienzudo trabajo de *deliberación*, de análisis de los fines propuestos en relación con los medios disponibles y de anticipación de las alternativas posibles.[32] También a explicitar los fundamentos y consecuencias de las alternativas que se eligen. A diferencia de las expresiones de preferencias, los juicios de valor constituyen declaraciones públicas que sugieren el deber de aceptarlas: «*Dado que esos juicios son de naturaleza pública, es preciso defenderlos con pruebas y argumentos, y pueden (y deben) ser discutidos en el ámbito del debate y del discurso públicos. En suma, es preciso justificar de alguna manera los juicios de valor* [...] *la distinción entre las afirmaciones basadas en las preferencias y los juicios de valor, por muy significativa que esta sea, es a menudo soslayada y omitida por completo en los debates políticos, y quizás ello explique por qué las políticas son, con frecuencia, menos claras, convincentes y sensatas de lo que hubiéramos deseado*» (Brubacher, Case y Reagan, 2000: 150-151). Pero la explicitación de los compromisos éticos, sociales y políticos de cada propuesta, además de hacer posible su validación pública, resulta fundamental desde el punto de vista de su uso práctico. Huebner advierte que, aunque la enseñanza es una actividad moral, en general los maestros permanecen ciegos a las dimensiones morales de su práctica y no se perciben como agentes morales. Lo atribuye a las características del contexto político y social del escenario escolar, que desanima la discusión de estas cuestiones, pero también al discurso especializado sobre la enseñanza, que tiende a centrar la atención en los problemas que pueden ser resueltos técnicamente. Aunque el lenguaje técnico es sumamente importante, los maestros necesitan además formas de hablar de la enseñanza que sitúen los aspectos

32. En términos de Weber, se trataría de una acción racional con respecto a fines y con respecto a valores: «*Actúa racionalmente con respecto a fines quien orienta su acción según el fin, los medios y las consecuencias que ella comporta, ponderando para ello racionalmente los medios con los fines, los fines con las consecuencias y los diversos fines entre sí; como quiera que sea,* no *quien actúe afectivamente (sobre todo, de manera emotiva)* ni *según tradición. A su vez, la elección entre distintos fines y consecuencias concurrentes y en pugna puede ser racional con respecto a valores, con lo que la acción sería racional con respecto a fines sólo en lo que concierne a los medios. O en otro caso, el agente, sin ninguna determinación racional por valores en forma de "mandatos" o "exigencias", puede aceptar esos fines concurrentes y en pugna "sólo" como deseos subjetivos dentro de una escala de urgencias consecuentemente establecida, orientando su acción de acuerdo con ella de modo que, en lo posible, resulten satisfechos en el orden de esa escala*» (Weber, 1985: 93).

técnicos en unas coordenadas morales (Huebner, 1996). Enfoques que hagan explícitos los supuestos que encuadran sus propuestas y describan el tipo de mundo que contribuye a ver y a crear, dentro y fuera de la escuela, proporcionan una plataforma que ayuda a situar las decisiones prácticas en su dimensión moral.

Al mismo tiempo, el análisis de las consecuencias de una propuesta debe *contextualizarse* a través de la identificación de factores que puedan obstaculizar e incluso invertir los efectos deseados y dar lugar a otros no deseados, aun indeseables. Ello no atenta contra su espíritu de generalidad y resulta decisivo desde el punto de vista de su valor práctico, pues advierte a sus intérpretes y potenciales usuarios sobre la necesidad de estimar márgenes de variación –y de fracaso–, y prever los ajustes necesarios en caso de ser trasladada a contextos político-educativos con otra conjugación de condiciones, restricciones y tradiciones de desempeño de la docencia.

Por último, la enseñanza es un fenómeno complejo y, para ocuparse de ella, la didáctica requiere *múltiples perspectivas teóricas* y una vocación para el pensamiento complejo: «[...] *el pensamiento complejo no es el pensamiento omnisciente. Por el contrario, es el pensamiento que sabe que siempre es local, ubicado en un tiempo y en un momento. El pensamiento complejo no es el pensamiento completo; por el contrario sabe de antemano que siempre hay incertidumbre. Por eso mismo escapa al dogmatismo arrogante que reina en los pensamientos no complejos. Pero el pensamiento complejo no cae en un escepticismo resignado porque, operando una ruptura total con el dogmatismo de la certeza, se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento, se une así a la aventura incierta de la humanidad desde su nacimiento*» (Morin, 1994b: 440). «*Pero lo que se puede hacer para evitar el relativismo y el etnocentrismo totales es edificar meta-puntos de vista. Podemos construir miradores y desde lo alto de esos miradores podemos contemplar lo que ocurre*» (Morin, 1994b: 433).

Según Bruner, una teoría de la instrucción se encuentra en la intersección entre consideraciones relativas a la naturaleza de la mente y consideraciones relativas a la naturaleza de la cultura (Bruner, 1997). Seguramente, necesita también de una teoría del conocimiento y una teoría de la acción social. No sólo como base para comprender mejor los fenómenos de los que se ocupa, sino además como «miradores» desde los cuales revisar la propia producción. No es un intento de derivar hacia algún plano metateórico la resolución de la diversidad de perspectivas, sino una invitación a que cada teoría haga evidentes no sólo los valores que promueve, sino los presupuestos que asume con respecto al conjunto de fenómenos involucra-

dos en la porción de realidad de la que se ocupa. También es una advertencia relativa a la necesidad de contar con criterios de validación de las teorías que vayan más allá de la «eficacia» de una propuesta en la resolución de asuntos prácticos, y que, eventualmente, sirvan como ejes articuladores que permitan establecer conexiones entre ellas.

5. REFLEXIONES FINALES

La didáctica nació con una promesa: la búsqueda de un artificio para enseñar todo a todos. A lo largo del tiempo, el desarrollo científico y tecnológico fue complejizando y segmentando el sentido del «todo»; el crecimiento demográfico y la progresiva incorporación de sectores sociales a los procesos educativos formales ampliaron y diversificaron la constitución del «todos». Y la didáctica asistió a la emergencia y delimitación de corrientes internas, que se expresan en programas de investigación dispersos y propuestas de enseñanza diversas. Como sucede en muchas otras disciplinas científicas, la didáctica no constituye en la actualidad un marco teórico unitario e integrado. Ello puede no resultar problemático cuando se asumen propósitos comprensivos –descriptivos y explicativos– sobre el objeto de estudio. Puede serlo, en cambio, cuando se aceptan responsabilidades de intervención sobre el sector del mundo que se recorta; en nuestro caso, la enseñanza.

Los enfoques de orientación técnica han intentado resolver este problema mediante la búsqueda de *un* fundamento, la elección de la «mejor teoría», la construcción de la «gran teoría». Pero la enseñanza, como acción social, no es fácilmente controlable a partir de reglas derivadas de algún conocimiento de base empírica, y ninguna teoría puede dar respuesta a la variedad de preguntas y problemas que la enseñanza plantea. De acuerdo con las perspectivas prácticas, en cambio, la diversidad de teorías no resulta ya problemática, porque su función es mejorar la base de conocimiento que informa las decisiones prácticas, y su valor y utilidad se define en contexto. (Y diversas propuestas han defendido, como se mostró, la utilización alternativa de enfoques según su adecuación a propósitos y situaciones particulares.)

Entonces, la didáctica es una teoría comprometida de manera directa con la mejora de las prácticas de enseñanza, pero su intervención sobre ellas siempre es mediada a través del juicio práctico de los practicantes. La pregunta que he intentado explorar es de qué modo puede la didáctica –y

podemos los didactas– orientar la producción y la intervención de modo que constituyan una plataforma, conceptual e instrumental, útil para la deliberación, la decisión y la actuación de maestros y profesores en el contexto escolar. Cada una de las ideas planteadas se mueve entre dos tensiones, y espero haber dejado claro que no se propone optar por uno u otro término.

La primera, la responsabilidad de la didáctica como cuerpo de conocimiento orientado a la guía de la acción pedagógica y el reconocimiento de los poderes –y deberes– de los practicantes en la orientación de su actuación. Aceptar que el valor y la contribución efectiva de cualquier propuesta a la práctica pedagógica se define a partir del juicio práctico de los docentes no implica una dilución de la dimensión normativa de la didáctica y una derivación de este orden de problemas hacia los contextos prácticos de actuación.[33] Por el contrario, se ha planteado que los aspectos normativos del discurso didáctico deben hacerse más abiertos en cuanto a su formulación, pero más explícitos en cuanto a su contenido, fundamentos, condiciones y consecuencias, como modo de apoyar y facilitar la toma de decisiones por parte de los docentes, amén de contribuir al necesario análisis y evaluación de las propuestas que hacemos.

La segunda, la conveniencia de enfoques más abiertos y flexibles (estrategias, principios) en la formulación de propuestas y la necesidad de dispositivos técnicos que permitan alcanzarlos. La complejidad de la enseñanza hace difícil su control por medio de programas exhaustivos y detallados, y requieren enfoques más adaptables a las particularidades de cada contexto y más ágiles para maniobrar «en situación». Ello de ningún modo implica una dilución de la dimensión instrumental de la didáctica –por cierto, bastante desprestigiada por estos días–. Por el contrario, se ha planteado que las acciones de enseñanza requieren también de buenos programas de acción que contribuyan a dar forma y contenido a las grandes direcciones. De lo contrario, nuestras propuestas tal vez sólo logren incidir en los idearios pedagógicos que impregnan el discurso escolar sin afectar la cotidianidad de los salones de clases.

33. Una posición de este tipo se expresa en la propuesta de Fenstermacher, quien distingue entre la *lógica de producción* de conocimiento, consistente en formulaciones o proposiciones acerca del mundo, cuyo resultado son declaraciones acerca de hechos, estados o fenómenos, y la *lógica del uso* del conocimiento, que consiste en afirmaciones, pero cuyos resultados son acciones. Este autor sostiene que la base normativa no es un requisito de la investigación de la enseñanza, pues la investigación puede fundarse en criterios internos de adecuación y valor, y reservar la consideración de los aspectos normativos para los razonamientos prácticos que se dan en la mente de los profesores (Fenstermacher, 1989).

Tanto para los didactas como para los docentes –ambos enfrentados a la resolución de problemas prácticos– la variedad de teorías que caracteriza a la didáctica en la actualidad puede constituir una potente «caja de herramientas» para comprender e intervenir en esos complejos sistemas que hemos inventado para enseñar «todo a todos». No se busca alentar la proliferación teórica y ni la mezcolanza metodológica, sino, dadas las circunstancias, el desafío de usar, con sabiduría práctica, el instrumental a disposición para la mejora efectiva de las prácticas de enseñanza en nuestras escuelas. Aunque siempre sea una apuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balandier, G. (1988): *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento,* Barcelona, Gedisa.

Becker Soares, M. (1985): «Didáctica: una disciplina en busca de su identidad», *Revista ANDE*, año 5, nº 9, Universidad Federal de Minas Gerais.

Bourdieu, P. y Gross, F. (1990): «Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza», en *Revista de Educación*, nº 292.

Brousseau, G. (1990): «¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?, en *Enseñanza de las ciencias*, nº 8, París, Universidad de Bourdeaux.

Brubacher, J.; Case, C. y Reagan, T. (2000): *Cómo ser un docente reflexivo*, Barcelona, Gedisa.

Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

Camilloni, A. (1994): «Epistemología de las ciencias sociales», en AAVV, *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós.

——(1996): «De deudas, herencias y legados», en AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.

Clark, C. y Peterson, P. (1990): «Procesos de pensamiento en los docentes», en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós.

Comenio, J. A. (1982): *Didáctica Magna*, México, Porrúa.

Davis, B. y Sumara, D. (1997): «Cognition, complexity, and teacher education», en *Harvard Educational Review*, vol. 67, nº 1.

Dillon, J. (1998): «Using diverse styles of teaching», en *Journal Curriculum Studies*, vol. 30, nº 5.

Eigenmann, J.(1981): *El desarrollo secuencial del currículum*, Madrid, Anaya.
Elbaz, F. (1981): «The teachers' practical knowledge. Report of a case of study», en *Curriculum Inquiry*, vol. 11, nº 1.
Feldman, D. (1999): *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique.
Fenstermacher, G. (1989): «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona, Paidós.
Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999): *Enfoques de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
Fernández Rañada, A. (1990): *Orden y caos*, Barcelona, Prensa Científica.
Ferrater Mora, J. (1999): *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Ariel.
Hamilton, D. (1996): *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*, México, Trillas.
Huebner, D. (1996): «Teaching as moral activity», en *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 11, nº 3.
Joyce, B. y Weil, M. (1985): *Modelos de enseñanza*, Madrid, Anaya.
Lombardi, O. (1999): «¿Qué es la teoría del caos?», en *Educación en ciencias*, vol. 3, nº 7, Buenos Aires, Universidad de General San Martín.
Lundgren, U. (1997): *Teoría del currículo y escolarización*, Madrid, Morata.
MacPherson, E. (1998): «Caos en el currículum», en *Revista de estudios del currículum*, vol. 1, nº 1.
Mayntz, R. (1992): «El caos y el orden social», en *Trabajo en progreso*, vol. 14, nº 1, Tokyo, Universidad de las Naciones Unidas.
Morin, E. (1990): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
——(1994a): «La noción de sujeto», en Schnitman, D. (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
——(1994b): «Epistemología de la complejidad», en Schnitman, D. (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
Pérez Tamayo, R. (1993): *¿Existe el método científico? Historia y realidad*, México, FCE.
Raths, J. (1971): «Teaching without specific objetives», en *Educational Leadership*, abril, 714-720 (citado en Stenhosue, 1998).
Rogers, C. (1991): *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*, Barcelona, Morata.
Schwab, J. (1973): *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, Buenos Aires, El Ateneo.
Shulman, L. (1989): «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea», en *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona, Paidós.

Schutz, A. (1974): *El problema de la realidad social,* Buenos Aires, Amorrortu.

Skinner, J. (1970): *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor.

Stenhouse, L. (1998): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

Thomas, G. (1997): «What's the use of theory?», en *Harvard Educactional Review*, vol. 67, n° 1, primavera.

Tochon, F. (1995): *Organizadores didácticos*, Buenos Aires, Aique.

Weber, Max (1985): «Conceptos sociológicos fundamentales», en Portantiero, J. C., *La sociología clásica: Durkheim y Weber*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Zeichner, K. (1995): «Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar», en *Volver a pensar la educación II*, Madrid, Morata.

Paidós

Si desea recibir regularmente información sobre las novedades de nuestra editorial, le agradeceremos suscribirse, indicando su profesión o área de interés a:

difusion@areapaidos.com.ar

Periódicamente enviaremos por correo electrónico información de estricta naturaleza editorial.

Defensa 599 – 1° piso – Tel.: 4331 2275
www.paidosargentina.com.ar